

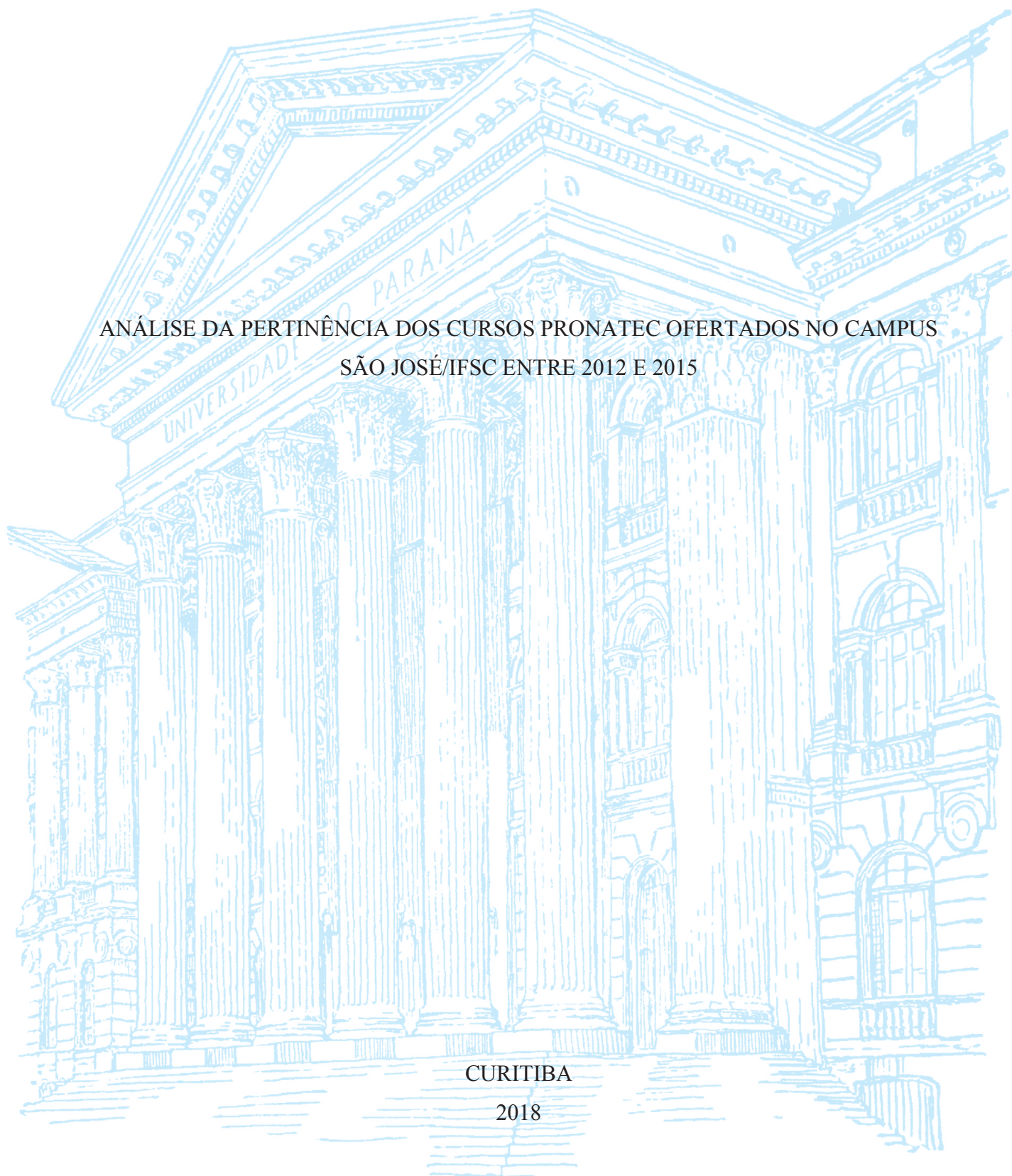
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE COELHO SELL

ANÁLISE DA PERTINÊNCIA DOS CURSOS PRONATEC OFERTADOS NO CAMPUS
SÃO JOSÉ/IFSC ENTRE 2012 E 2015

CURITIBA

2018



SIMONE COELHO SELL

ANÁLISE DA PERTINÊNCIA DOS CURSOS PRONATEC OFERTADOS NO *CAMPUS*
SÃO JOSÉ/IFSC ENTRE 2012 E 2015

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Taís Moura Tavares

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Sell, Simone Coelho.

Análise da pertinência dos cursos Pronatec ofertados no *campus*
São José/IFSC entre 2012 e 2015 / Simone Coelho Sell. – Curitiba,
2018.
206 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora : Profª Drª Taís Moura Tavares

1. Educação profissional – Santa Catarina. 2. Políticas
educacionais – Ensino profissionalizante – Brasil. 3. Políticas
públicas – Educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.113



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

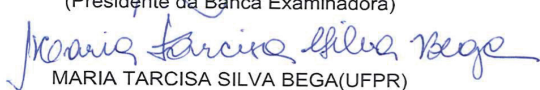
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SIMONE COELHO SELL**, intitulada: **ANÁLISE DA PERTINÊNCIA DOS CURSOS PRONATEC OFERTADOS NO CÂMPUS SÃO JOSÉ/IFSC ENTRE 2012 E 2015**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Abril de 2018.


TAÍS MOURA TAVARES(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL(UFPR)


MARIA TARCISA SILVA BEGA(UFPR)

*Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –,
se não for para lutar contra a alienação?*
Emir Sader

DEDICATÓRIA

Aos que têm sua existência numa “corda bamba”,
às vidas que são menos vividas do que defendidas,
parafraseando o poeta João Cabral e citando-o diretamente
para circundar a existência que permeia
o meu lugar de fala e de tantos mais:
“a vida de cada dia / cada dia [tive e tenho] de comprá-la.”

In Memoriam:

À minha Mãe, Helena Coelho,
Luz sempre incondicional em meu caminho.

À minha Vó Agostinha Machado,
Grande contadora de Histórias da minha infância e adolescência.

Ao meu Tio Paulo Sell,
Inolvidável alma *pater*.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial à minha Orientadora, Profa. Dra. Taís Moura Tavares; às Técnicas-Administrativas, sempre atenciosas aos trâmites formais ao longo de todo o processo, e aos colegas do curso de Mestrado 2016-2018 da Linha de Políticas Educacionais, pelo companheirismo durante o percurso;

Aos Professores: Dra. Ana Lorena Bruel (UFPR), Dr. Dante Henrique Moura (IFRN), Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR) e Dra. Maria Tarcisa Silva Bega (UFPR), pelas relevantes contribuições durante a Banca de Qualificação e/ou Defesa;

Ao colega Emanuel Luiz Flôres da Silva (Mestrando em Políticas Públicas/UFPR e Mestrando em Tecnologia e Sociedade/UTFPR), aos Professores Dr. Luiz Belmiro Teixeira (IFPR) e Dr. Solon Eduardo Annes Viola (Unisinos/RS), pela indicação de material bibliográfico;

Aos colegas do IFSC/*Campus* São José, principalmente à Servidora Técnico-Administrativa Sabrina Miranda Covalski, pelo cuidado e assessoramento quanto às questões burocráticas relacionadas aos períodos de minha licença para dedicação ao Mestrado;

Aos meus familiares, em especial ao meu irmão Rodrigo Sell, à minha cunhada Amanda Macedo, à Madrinha, ao José Leonel Martins Neto, à minha prima Carla Rodrigues, ao seu marido Valmir Ferreira, seus filhos Kahyan e Kayky, e à Tia Teresa, por toda a força em momentos difíceis da minha vida e, principalmente, nessa etapa de intensas leituras...

Às minhas amigas e aos meus amigos, pelo carinho e envio de boas energias, mesmo de longe, em especial à Carine Abreu, à Carla Regina Martins, à Diane Dal Mago, ao Eduardo Bolina, à Indianara Castanheiro, ao Júnior Santos, à Lourdes Aparecida Alves Silva, à Lucena Dall'Alba e ao Paulo Freitas, à Manuela Araújo, à Maria Salete Hames, à Maristela Medeiros, à Rita de Cássia Margotti e ao Paulo Arthur M. Koerich que contribuiu com esta dissertação por meio da elaboração do Abstract.

A todos, muito obrigada!!!

SELL, Simone Coelho. **Análise da pertinência dos cursos Pronatec ofertados no Câmpus São José/IFSC entre 2012 e 2015**. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a pertinência da oferta de cursos relacionados ao Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) realizada pelo *Câmpus* São José do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Partindo-se da natureza institucional dos Institutos Federais (IF's), que, desde a sua criação, têm compromisso com uma concepção de educação que visa à formação integral, humana, omnilateral e de caráter emancipatório, com ênfase na oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), conferindo uma profissão aos alunos da classe trabalhadora, que necessitam profissionalizar-se já no nível médio de ensino como forma de alcançar uma inserção laboral qualificada e melhorar as condições de subsistência, ao mesmo tempo em que geram oportunidade de sequência no itinerário formativo em nível superior de ensino, característica considerada inovadora por autores que dissertam sobre a nova institucionalidade trazida pelos IF's, este trabalho voltou seu olhar para as discussões acerca da adesão a um Programa que vai na contramão da natureza institucional, bem como procurou explorar a forma de implementação do Pronatec. A presente pesquisa procurou identificar o princípio que orientou a constituição do Programa, tomando como ponto de partida da análise a população-alvo prevista (indivíduos em situação de vulnerabilidade social), destacando os objetivos explícitos na própria nomenclatura do Programa, e observando as modificações, ao longo do processo, com a oferta de outras modalidades, além do curso técnico concomitante ao ensino médio pertencente ao desenho original do Pronatec. Os resultados foram analisados quanto ao alcance dos propósitos definidos pelo Programa, conforme o delineamento de sua concepção, sua população-alvo, seus objetivos, tendo em vista a pertinência da oferta dos cursos no *Câmpus* São José/IFSC, durante o período de 2012 a 2015. Elegeram-se três parâmetros norteadores como tentativa de explicar a oferta Pronatec no *Câmpus* São José/IFSC: 1) alinhamento ao Arranjo Produtivo Local (APL) para geração de oportunidade de trabalho aos egressos; 2) similaridade com a oferta do Senai/Unidade São José/SC, haja vista que o Sistema S esteve presente desde a gênese do Pronatec; 3) diplomação com uma identidade profissional ligada a postos de trabalho de nível técnico, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), trazendo perspectiva de acesso ao ensino técnico e emprego, de acordo com os objetivos explícitos do Programa. No entanto, a presente pesquisa revelou que os possíveis parâmetros para explicação da tradução do Pronatec não tiveram correlação com a oferta realizada na cidade de São José/SC, e o maior percentual do desenvolvimento do Pronatec realizado pelo *Câmpus* São José/IFSC para outras cidades girou em torno de cursos que trazem *skills* e não uma identidade profissional. Além disso, foram colocados em debate aspectos relacionados tanto à concepção do Programa quanto às suas constantes alterações, discutindo-se propósitos não-explicitos, cujos direcionamentos resvalam na disputa pelo fundo público na arena política.

Palavras-chave: Educação Profissional. Instituto Federal. Pronatec. Sistema S.

SELL, Simone Coelho. **Analysis of the pertinency of Pronatec courses offered at São José Campus/IFSC between 2012 and 2015.** 206 f. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Paraná, Curitiba, 2018.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relevance of the offer of courses related to the Program of Access to Technical Education and Employment (Pronatec) performed by the São José *Campus* of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC). Based on the institutional nature of the Federal Institutes (FI's), which since their inception have been committed to a conception of education aimed at integral, human, omnilateral and emancipatory formation, with emphasis on the provision of Integrated Secondary Education (EMI), giving a profession to the students of the working class, who need to be professionalized already in the average level of education as a way to achieve a qualified labor insertion and to improve the conditions of subsistence, at the same time that generate opportunity of sequence in the formative itinerary at the higher level of education, a feature considered innovative by authors who talk about the new institutionality brought by FIs, this work turned its attention to the discussions about joining a Program that goes against the institutional nature, as well as sought to explore the way Pronatec was implemented. The present research sought to identify the principle that guided the constitution of the Program, taking as starting point of the analysis the target population (individuals in situations of social vulnerability), highlighting the explicit objectives in the Program's own nomenclature and observing the modifications, during the process, with the offer of other modalities, in addition to the technical course concomitant to the secondary education belonging to the original design of Pronatec. The results were analyzed in terms of the scope of the objectives defined by the Program, according to the design of its conception, its target population, and its objectives, considering the relevance of the offer of courses at São José *Campus*/IFSC during the period 2012 to 2015. Three guiding parameters were chosen as an attempt to explain the Pronatec offer at São José *Campus*/IFSC: 1) alignment to the Local Productive Arrangement (APL) to generate employment opportunities for graduates; 2) similarity with the Senai/São José/SC Unit offer, given that System S has been present since the genesis of Pronatec; 3) Diploma with a professional identity linked to jobs of technical level, according to the Brazilian Classification of Occupations (CBO), bringing the perspective of access to technical education and employment, in accordance with the explicit objectives of the Program. However, the present research revealed that the possible parameters for explaining the Pronatec translation did not correlate with the offer made in the city of São José/SC, and the highest percentage of the Pronatec development carried out by São José *Campus*/IFSC for other cities has revolved around courses that bring skills and not a professional identity. In addition, aspects related to both the conception of the Program and its constant alterations were debated, discussing non-explicit purposes, whose directions fall in the contest for the public fund in the political arena.

Keywords: Professional Education. Federal Institute. Pronatec. System S.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participação percentual de cada rede ofertante do Pronatec.....	51
Figura 2 – Mapa dos <i>Campi</i> do IFSC (implantados e em implantação).....	111
Figura 3 – Mapa da distribuição das Unidades Senai em Santa Catarina.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da Receita do Sistema S no período entre 2011 e 2015.....	56
Quadro 2 – Evolução do IDH do município de São José em comparação com Florianópolis nos anos de 1991, 2000, e 2010 / Ranking em relação aos municípios do Estado de Santa Catarina e demais municípios brasileiros.....	74
Quadro 3 – Comparativo da participação percentual dos setores no Produto Interno Bruto (PIB) total municipal.....	75
Quadro 4 – Número de empregados no município de São José segundo os Setores Econômicos / Ano-Base: 2012.....	83
Quadro 5 – Número de empregos gerados no município de São José segundo os Setores Econômicos / Ano-Base: 2012 (2011-2012).....	83
Quadro 6 – Cursos ofertados através do Pronatec pelo <i>Campus</i> São José/SC no período entre 2012 e 2015.....	121
Quadro 7 – Cursos ofertados através do Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no período entre 2012 e 2015.....	122
Quadro 8 – Oferta de Cursos Pronatec pelo <i>Campus</i> São José/IFSC no ano de 2013 (segundo semestre de 2013).....	123
Quadro 9 – Oferta de Cursos Pronatec pelo <i>Campus</i> São José/IFSC no ano de 2014 (primeiro semestre de 2014).....	124
Quadro 10 – Oferta de Cursos Pronatec pelo <i>Campus</i> São José/IFSC no ano de 2014 (segundo semestre de 2014).....	125
Quadro 11 – Oferta de Cursos Pronatec pelo <i>Campus</i> São José/IFSC no ano de 2015 (segundo semestre de 2015).....	126
Quadro 12 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2012.....	127
Quadro 13 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2013.....	128
Quadro 14 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2014.....	129
Quadro 15 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2015.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de matrículas Pronatec por modalidade no Brasil (2011 a 2015)..... 34

Tabela 2 – Participação percentual de cada rede ofertante do Pronatec durante a primeira fase (2011 a 2014)..... 52

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
APL – Arranjo Produtivo Local
BBC – *British Broadcasting Corporation*
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BSM – Brasil sem Miséria
PBSM – Plano Brasil sem Miséria
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CIESC – Centro das Indústrias do Estado de Santa Catarina
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI – Ensino Médio Integrado
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
E-TEC BRASIL – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
ETF's – Escolas Técnicas Federais
ETF-SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FEESC – Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC – Formação Inicial e Continuada
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTP-APL - Grupo Permanente em Arranjos Produtivos Locais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IF – Instituto Federal
IF's – Institutos Federais
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFET's – Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAI – Lei de Acesso à Informação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação
MIDC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REDESIST - Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transportes
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnED/SJ – Unidade de Ensino Descentralizada de São José (ETF-SC)
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 JUSTIFICATIVAS.....	21
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	22
1.2.1 Objetivos Específicos	23
1.3 MOTIVAÇÃO PARA ESTUDO DO TEMA: POR QUE OLHAR PARA O PRONATEC?.....	23
1.4 O TEMA E SUA CORRELAÇÃO COM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
1.5 TRAÇADO TEÓRICO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: NORTE DA INVESTIGAÇÃO	37
1.6 TRILHA METODOLÓGICA: GUIA DA INVESTIGAÇÃO	41
2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO NO ESPAÇO-TEMPO	44
2.1 PRONATEC: TENTATIVA DE COORDENAÇÃO PROGRAMÁTICA E INSTITUCIONAL ENTRE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E POLÍTICAS ATIVAS DE MERCADO DE TRABALHO PARA UMA CONFIGURAÇÃO DE ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL?.....	44
2.2 CARACTERÍSTICAS DO PRONATEC.....	48
2.2.1 Avaliação política do contexto de surgimento do Pronatec	49
2.2.2 Características explicitadas textualmente no âmbito do Pronatec x indícios contraditórios encontrados por pesquisadores da Educação.....	59
2.2.3 A dimensão dos cursos previstos na concepção do Pronatec.....	64
2.2.3.1 Curso Técnico Concomitante	65
2.2.3.2 Curso Técnico Subsequente	65
2.2.3.3 Curso de Formação Inicial e Continuada	65
2.2.4 Discussão da Comissão de Educação do Senado Federal sobre o Pronatec em 2017.....	65
2.3 SÃO JOSÉ E PANORAMA DO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL (APL).....	72
2.3.1 São José/SC e seu contexto socioeconômico e geográfico	72
2.3.2 Importância do Arranjo Produtivo Local na oferta da Educação Profissional de base inclusiva ..	75
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: A ESPECIFICIDADE DOS CONTEXTOS IF'S X SISTEMA S.....	85
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PRISMA DA EXPANSÃO E REDEFINIÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA E DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	85
3.1.1 Criação dos IF'S: política pública de verticalização para acesso da classe trabalhadora, desenvolvimento socioeconômico e inclusão social	90
3.1.1.1 Instituto Federal.....	96
3.1.1.2 O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	106
3.1.1.3 O <i>Campus</i> São José do IFSC.....	111

3.2 A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO MERCADO	113
3.2.1 O Sistema S	113
3.2.2 Fiesc	113
3.2.3 Senai	114
3.2.4 Senai/SC	115
3.2.5 Senai/Unidade São José/SC	116
3.2.5.1 Aprendizagem Industrial	117
3.2.5.2 Ensino Médio	117
3.2.5.3 Curta Duração	117
4 A OFERTA PRONATEC EM SÃO JOSÉ/SC ENTRE 2012 E 2015.....	118
4.1 DADOS COLETADOS	118
4.1.1 Os meandros da coleta de dados no âmbito do Pronatec	118
4.1.2 Horizonte do Pronatec no IFSC/ <i>Campus</i> São José/SC e Senai/Unidade São José/SC	121
4.1.3 Dados do Pronatec no <i>Campus</i> São José/IFSC (2012 a 2015).....	123
4.1.3.1 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2012	123
4.1.3.2 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2013	123
4.1.3.3 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2014.....	124
4.1.3.4 Cursos Pronatec ofertados pelo Câmpus São José/IFSC no ano de 2015	126
4.1.4 Dados do Pronatec no Senai/Unidade São José/SC (2012 a 2015).....	127
4.1.4.1 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2012	127
4.1.4.2 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2013	128
4.1.4.3 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2014	129
4.1.4.4 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2015	130
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXOS.....	180
ANEXO I – DESCRIÇÃO OFICIAL PRONATEC (PORTAL MEC)	180
ANEXO II – DESCRIÇÃO PRONATEC IFSC (PORTAL IFSC)	182
ANEXO III – PRESSÕES POLÍTICAS SOFRIDAS PELA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF EM PREJUÍZO DA GOVERNABILIDADE COM PROTAGONISMO DO ENTÃO DEPUTADO FEDERAL EDUARDO CUNHA	184
ANEXO IV – DISCUSSÃO: DIREITO DE LICENÇA-CAPACITAÇÃO PARA O MESTRADO	186
ANEXO V – BOLETIM INFORMATIVO DO <i>CAMPUS</i> SÃO JOSÉ/IFSC SOBRE O PRONATEC	203

1 INTRODUÇÃO

O ensino público voltado à Educação Profissional e Tecnológica desempenha papel fundamental no Brasil, haja vista as profundas desigualdades sociais que impelem os filhos da classe trabalhadora, em seus estratos menos favorecidos, a precisarem de uma formação de nível técnico já no Ensino Médio, por exemplo, devido à necessidade mais precoce de busca pela subsistência.

As Escolas Técnicas Federais (ETF's) surgiram das Escolas de Aprendizes Artífices, que, por sua vez, possuíam um ensino puramente tecnicista em contraposição às escolas de ensino propedêutico. No entanto, as ETF's, com a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, evoluíram de um ensino mais restritivo, exclusivamente tecnicista advindo da Escola de Artífices e posteriormente das Escolas Industriais, para uma formação mais abrangente. Na “Escola de Artífices, [...] o sujeito era mero elaborador de produtos, passando pelas Escolas Industriais, chegando às Escolas Técnicas, com a inclusão do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, iniciando a promoção da formação integral dentro da Educação Profissional” (SILVA-PEREIRA *et al.*, 2017, p. 152).

“As experiências, vividas pelos estudantes, nessas Instituições [no Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica], lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada.” (RAMOS, 2017, p. 28)

Foi exatamente essa formação mais abrangente que permitiu que os egressos, em grande proporção, alcançassem aprovação em Universidades Federais. Entretanto, a ordem neoliberal os queria direcionar exclusivamente para o Mercado inerente à sua formação técnica, o que culminou na extinção do EMI já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em sua reestruturação da educação federal da década de 1990 com o movimento nacional de surgimento dos então denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's)¹. Esse movimento empreendido pela ordem neoliberal foi classificado por Cunha (2000) como “Senaização² das ETF's”, com a eliminação do EMI e ênfase em cursos de curta duração e cursos técnicos de nível médio desconectados da formação

¹ À exceção dos Cefet's de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, que foram criados na década de 1970.

² Processo de imprimir ao ensino técnico, no âmbito das ETF's, características do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

integrada como os cursos chamados “concomitantes” e cursos pós-médios denominados “subsequentes”.

Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva³ à Presidência da República, foram empreendidos esforços para a retomada do Ensino Médio Integrado (EMI), bem como foi gestada a nova concepção para o ensino técnico e tecnológico, em âmbito federal, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

Os IF's têm por preceito, além dos conteúdos técnicos e tecnológicos, a formação humana integral, promovendo a verticalização do ensino, da Educação Básica à Educação Superior e, principalmente, resgatando, através do EMI (que já nas Escolas Técnicas colocava os seus egressos, páreo a páreo, com demais alunos de outras instituições na disputa por vagas no ensino superior), a possibilidade de formação técnica aliada a uma educação própria do nível médio de ensino, amenizando o dualismo entre os que podem cursar o nível propedêutico esperando a formação em nível superior para começar a trabalhar e aqueles que têm urgência pela profissionalização para trazer condições de subsistência e, conseqüentemente, autonomia às suas vidas, inclusive durante um possível percurso em nível superior de ensino.

Assim, desde as antigas Escolas Técnicas, os egressos tinham maiores oportunidades de inserção social no mundo do trabalho, a partir de uma sólida formação técnica associada ao ensino de nível médio, que, posteriormente, foi extinta com a reforma do Estado na década de 1990.

Essa é a perspectiva democrática do ensino público: dar oportunidade de adentrar ao mundo do trabalho àqueles que têm necessidade de alcançar desde cedo condições de subsistência, o que não traz nenhuma obrigação de permanecer eternamente na mesma profissão nem mesmo impede que o indivíduo siga outro itinerário formativo, distinto de sua área técnica de nível médio, no ensino superior. Mas esse não se tratou do entendimento da ótica neoliberal, afinal foi exatamente por escolher como foco exclusivamente o atendimento ao Mercado, para que os egressos não mais tivessem uma formação ampla e preparação para alçar ao nível superior, é que os cursos técnicos integrados ao nível médio de ensino foram extintos.

Os IF's, na sua concepção, além de resgatar a característica essencial suprimida pelos Cefet's, voltando, portanto, a apresentar a função social de promover a oportunidade de inserção ao mundo do trabalho com a formação a partir do EMI, constitui-se de uma proposta

³ O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), esteve à frente da gestão do País em dois mandatos consecutivos de quatro anos cada um: de 2003 a 2010.

de instituição que aumenta o quadro de oferta, através da verticalização, e o alcance com a expansão de sua rede física de ensino, capilarizando o atendimento por todo o País, bem como se preocupa com as políticas educacionais, condições de acesso, permanência e êxito, iniciativas estas que superam fortemente o que era praticado desde as antigas Escolas Técnicas Federais.

Nesse sentido, pensando nas características institucionais e na preocupação com as políticas implementadas, surge a necessidade de avaliação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em especial, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *Campus* São José, não apenas por ser lugar de atuação profissional da autora, mas também e fundamentalmente porque uma palestra proferida aos servidores, acerca do Pronatec, levantou dúvidas sobre o direcionamento da implementação no referido *Campus*.

Então, partindo de autores críticos da realidade social, das novas perspectivas lançadas por meio da criação dos IF's, com a verticalização do ensino e retomada do EMI, e da discussão sobre o Pronatec, proporcionada através de palestra proferida por Moura (2015), formulou-se o seguinte problema de pesquisa:

- Quanto à pertinência dos cursos, como se traduziu, no período de 2012 a 2015, o Pronatec no *Campus* São José/IFSC?

Do problema de pesquisa “Quanto à pertinência dos cursos, como se traduziu, no período de 2012 a 2015, o Pronatec no *Campus* São José/IFSC?”, derivam as seguintes questões, que pretendem guiar o estudo, sendo elucidadas na seção Análise dos Dados:

1) Na implementação do Pronatec, o *Campus* São José/IFSC seguiu a natureza institucional proposta para os IF's?

ou

2) Seguiu as diretrizes já delineadas segundo os propósitos pragmáticos do Programa, atuando como um prestador de serviços semelhante ao Senai⁴?

Na primeira situação, haveria o compromisso político de aderir a um Programa e transformá-lo segundo os ideais institucionais dos IF's, imprimindo à implementação características de uma educação humana, cidadã, emancipadora.

Na segunda situação, haveria o compromisso ético de aderir a um Programa, respeitando suas diretrizes e cumprindo os propósitos de sua criação, colocando-se como mais

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, vinculado ao Sistema S.

uma instituição prestadora de serviço para atingir a finalidade programática. Afinal, além de o IFSC apresentar como missão institucional a promoção de inclusão e formação de cidadãos, por meio da educação profissional, com valores éticos declarados e pautados “por princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público” (IFSC, 2017), a instituição posicionou-se como ofertante do Pronatec para oferecer “cursos técnicos e cursos rápidos de qualificação profissional que têm o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho ou melhorar a sua atuação profissional”.

Ademais, a prioridade, também declarada pelo IFSC, quanto ao atendimento do público-alvo, direcionou-se aos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, integrantes de programas de transferência de renda do Plano Brasil sem Miséria (Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada), “que são um dos públicos prioritários do Pronatec” (IFSC, 2015). Assim, o compromisso ético aqui entendido circunda todas essas características dos mencionados valores institucionais, bem como do posicionamento expresso frente à adesão ao Programa.

Portanto, a proposta da presente pesquisa é analisar a tradução do Pronatec realizada pelo *Campus* São José/IFSC, entre 2012 e 2015, tendo em vista a natureza institucional dos IF's e os propósitos do Programa implementado, identificando, na medida do possível, as motivações para seu modo de atuação.

Para tal estudo, serão abordados alguns parâmetros de análise como os propósitos do Programa, que se constitui com caráter neodesenvolvimentista de atendimento imediato às demandas do Mercado, conforme questões que serão aprofundadas no Capítulo II; além disso, o estudo propõe-se, também, a efetuar uma confrontação com as características institucionais, que são esmiuçadas no Capítulo III, mais especificamente no item 3.1, que explicita a educação na constituição dos IF's como política pública de desenvolvimento social, com papel de destaque para a concepção do Ensino Médio Integrado (EMI), que se opõe ao desenho do Pronatec.

Além disso, serão apresentadas características do Arranjo Produtivo Local (APL), cuja importância para uma educação de base inclusiva, ideia pertencente à própria política dos Institutos Federais, é detalhada no item 2.3.2.

Para complementar a análise, tendo em vista o protagonismo do Sistema S⁵, desde a gênese e durante a execução do Pronatec, e em especial com participação significativa em

⁵ “**Sistema S**”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social do Transporte (Sest).

percentual de matrículas por parte do Senai, será abordada a oferta do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São José/SC (Senai/Unidade São José/SC), não para tecer estudo comparado, porque tal iniciativa requer metodologia específica e aprofundamento dos dados, estudo tal que a presente pesquisa não se propõe e, ainda que se propusesse, não haveria tempo hábil.

Portanto, os quadros da oferta Senai/Unidade São José/SC elencados no Capítulo IV, mais especificamente no item 4.1.4, serão utilizados para observação de existência de cursos ofertados pelo *Campus* São José/IFSC que apresentem alguma similaridade com a oferta Senai/Unidade São José/SC quanto à nomenclatura. Vale lembrar que a importância de observar o Senai como protagonista do Pronatec é explanada no item 2.2.1, em que é realizada uma breve avaliação política do contexto de surgimento do Pronatec.

A dissertação compõe-se de cinco capítulos: a Introdução; o Capítulo II delimita o objeto de estudo no espaço-tempo, centrando sua abordagem nas características do Pronatec e no contexto socioeconômico e geográfico da cidade de São José/SC.

Já o Capítulo III trata da educação profissional, com perfil técnico e tecnológico no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), como forma de esboçar e sublinhar a razão de ser e o *métier* dos IF's; o Capítulo IV, por sua vez, é dedicado à análise dos dados; e, na sequência, vem o Capítulo V: considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVAS

1^a) Em primeiro lugar, por meio do Pronatec, o governo federal veio destinando quantidades significativas de recursos públicos à iniciativa privada em um país como o nosso em que milhares de escolas públicas enfrentam escassez de recursos, portanto torna-se fundamental estudar um Programa que canaliza fundo público para o setor privado, assim como é importante analisar o tipo de participação da esfera pública em sua implementação;

Como bem afirmou Almir Menezes, Auditor Federal de Controle Externo do TCU, em reunião sobre o Pronatec no dia 09 de outubro de 2017:

Está na hora de profissionalizar a política, não dá mais para ficar gastando do jeito que a gente quer. A gente gasta do jeito que a gente quer quando é dinheiro do outro. Quando é o nosso – estou fazendo aqui o papel do Tribunal de Contas –, a gente tem mais cuidado com ele. Então, está na hora de o dinheiro público ser visto como nosso e tratarmos dele com mais cuidado. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 31)

2^a) Quando da discussão desse assunto no *Campus* São José/IFSC, em palestra proferida por Moura (2015), surgiram contestações às críticas tecidas pelo palestrante, contestações essas que possuíam o intuito de significar que, no referido *Campus*, o desenvolvimento do Pronatec estaria apresentando um caráter bastante distinto de todas as análises apresentadas pelo palestrante. Essa divergência suscitou o interesse pelo estudo, uma vez que sendo tão intensas as contestações realizadas, quiçá o *Campus* São José viesse a se constituir num modelo de tradução do Pronatec;

3^a) De modo geral, com base na literatura de Avaliação de Políticas, percebe-se que existe lacuna quanto à avaliação de políticas ou programas, projetos, ações governamentais que, em geral, são criados sem que haja tanto pré-análise para identificação do que seja concernente de desenvolvimento quanto, dentro do próprio ciclo de implementação, falta avaliação para aperfeiçoamento ou interrupção/substituição dos programas, projetos ou ações, bem como são escassas as avaliações de políticas já encerradas para que sirvam de base a futuras intervenções programáticas.

Segundo o Auditor Federal de Controle Externo do TCU, na reunião da Comissão de Educação sobre o Pronatec, em 09 de outubro de 2017: “a história da política pública no Brasil é por meio de achismo. Você descontinua ou continua um programa em função de... Sei lá, alguém teve uma iluminação e chega lá e descontinua ou não” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 31).

“Diante desse quadro, programas, projetos e ações são criados, recorrentemente, sem avaliação de ações pretéritas e, da mesma forma, são descontinuados sem que tenham sido avaliados” (MOURA, 2017, p. 01), o que justifica, sobremaneira, a importância de iniciativas que se colocam à disposição de realizar tais análises.

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

A presente investigação tem por objetivo geral analisar os tipos de cursos ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, através do Pronatec, ao longo dos anos de 2012 a 2015, observando-se a pertinência no que diz respeito às características institucionais, assim como a possibilidade de correlação com o APL da cidade de São José/SC e/ou similaridade com a oferta do Senai/Unidade São José/SC, parâmetros esses que foram elencados, tendo por base a constituição dos IF's, cuja concepção de ensino se distingue das diretrizes do Pronatec, que,

por sua vez, é ligado intrinsecamente ao Sistema S, conforme será detalhado mais adiante na avaliação do contexto de criação do Programa.

1.2.1 Objetivos Específicos

- a) realizar levantamento sobre os cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José/IFSC (2012 a 2015);
- b) averiguar se a oferta Pronatec no *Campus* São José/IFSC para a cidade de São José teve alinhamento à especificidade das áreas técnicas do próprio *Campus*;
- c) identificar a ocorrência de elevação da escolaridade;
- d) constatar a identidade profissional (relação com postos de trabalho de nível técnico FIC ou de nível técnico médio), trazida pelos cursos ofertados, com base na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO);
- e) verificar a existência de correlação da oferta Pronatec no *Campus* São José/IFSC (2012 a 2015) com o Arranjo Produtivo Local (APL);
- f) observar se houve similaridade com a oferta Senai/Unidade São José/SC para o mesmo período;

1.3 MOTIVAÇÃO PARA ESTUDO DO TEMA: POR QUE OLHAR PARA O PRONATEC?

“Para o pobre, os lugares são mais longe.”
(João Guimarães Rosa)

Lecionei, durante um determinado tempo, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura para os ensinos fundamental e médio, da Educação Básica do Estado de Santa Catarina e do município de São José/SC, buscando o desenvolvimento de propostas de trabalho em sala de aula pautadas na preocupação com a função dialógica da linguagem, de modo a utilizar a língua portuguesa para a construção do conhecimento, com o debate e a produção textual ancorados em diversos assuntos como tentativa de afastamento das aulas meramente classificatórias a que os alunos comumente eram submetidos pelo sistema de ensino.

Houve bastante êxito no sentido de despertar o interesse para o trabalho com a linguagem de maneira prazerosa, também como forma de afastamento dos estudos estanques de gramaticalização, em busca do desenvolvimento da interação dialógica.

Dessa forma, na prática pedagógica, desde a Graduação e após formada, priorizei o

uso da língua portuguesa como forma de interação social, através da leitura e produção de textos, focalizando a construção, debate e difusão de conhecimentos por meio de publicações escolares, boletins informativos, etc.

Mais adiante, a partir da atuação como Assistente Técnico-Pedagógico, na Educação Estadual de Santa Catarina, com foco em projetos educacionais que trouxessem à tona o caráter dialógico da linguagem, principalmente como forma de estabelecer interdisciplinaridade através de projetos educacionais, esbarrei em inúmeros entraves, devido à dinâmica institucional, para que as propostas pudessem ser empreendidas, o que começou a despertar em mim alguns questionamentos sobre a estrutura e o *modus operandi* educacional dentro das instituições de ensino.

Quando, então, iniciei minha trajetória no cargo Técnico em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), meu olhar voltou-se, ainda mais, para a engrenagem educacional, na medida em que houve um despertar mais intenso para as políticas educacionais no âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina, para as ofertas de cursos, para a motivação dessas ofertas, para o caráter dialógico de cada proposta no campo da Educação.

Houve um crescente estímulo em torno de uma visão crítica para desvendar as razões, por vezes implícitas, que vinham “justificar” o surgimento de determinado curso e de sua estrutura, bem como seus objetivos, a forma de construção dos currículos, etc.

Sabendo-se que o campo científico é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência” e que “esse universo é um mundo social como os outros”, Bourdieu (2003, p. 20) trata da noção de campo como um “espaço relativamente autônomo” e disserta sobre o equilíbrio entre o que denomina “ciência pura” e o que chama de “ciência escrava”.

“Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas.” (BOURDIEU, 2003, p. 21)

O autor caracteriza o campo científico como um mundo social capaz de imposições relativamente independentes das pressões do mundo que o envolve, (BOURDIEU, 2003, p. 21), no entanto, admite a existência de relações objetivas entre os diferentes agentes, pautando a direção dos pontos de vista, das intervenções científicas, dos lugares de publicação, da escolha dos temas, das tomadas de decisão, etc.

“Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’ [...] (BOURDIEU, 2003, p. 22-23).

De onde eu falo?

A minha fala e atuação no mundo advém primordialmente por ter feito a leitura da minha realidade desde muito cedo: sendo neta de uma mulher que sequer conseguiu acessar a Escola, não alcançando, portanto, a alfabetização, e sendo filha de uma mulher que, com muitas restrições, conseguiu completar o antigo curso primário, e tendo eu, como única oportunidade, de seguir além do ensino fundamental, o ingresso numa Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, que foi implantada próxima de casa, pouco tempo antes de ter concluído a antiga oitava série, percebi que as minhas chances sempre foram bastante restritas, apesar de haver um cenário um pouco menos desfavorável na minha geração do que nas anteriores.

No Brasil, durante muito tempo, a transição do ensino elementar para o médio constituiu-se como uma “barreira antidemocrática” devido a inúmeros fatores (geográficos, socioeconômicos, etc.), dificultando ainda mais o acesso ao ensino superior.

No meu caso, aquela oportunidade de cursar o ensino técnico integrado em uma instituição descentralizada da então Escola Técnica Federal de Santa Catarina, unidade que se localizou próxima à minha residência, configurou-se como uma oportunidade potencial e única de emancipação porque oferecia o ensino noturno, o que possibilitava conciliar o estudo com o trabalho e, pela proximidade, dispensava os gastos com transporte que iriam pesar num orçamento familiar já bastante restrito, inviabilizando deslocamento a outra instituição.

Em síntese, é exatamente o “lugar de fala”, permeado pela trajetória de vida, que me trouxe a empatia a um tema de pesquisa, cujo objeto se constitui de um Programa que visa a um público-alvo de gente que metaforicamente ou literalmente cava pedra toda a vida, sem sossego, a que meu perfil socioeconômico e de condição de classe sempre esteve diretamente atrelado, associando-se, portanto, a todos aqueles que têm sua existência numa “corda bamba”, às vidas que são menos vividas do que defendidas, parafraseando o poeta João Cabral e citando-o diretamente para circundar a existência que permeia o meu lugar de fala: “a vida de cada dia / cada dia [tive e tenho] de comprá-la.”

Diante desse contexto, não há como contentar-se com uma “ciência pura”, “totalmente livre de qualquer necessidade social”, e tampouco aceitar a designação de “ciência escrava”, “sujeita a todas as demandas político-econômicas”, no dizer de Bourdieu, mas sim ressaltar a importância de uma ciência engajada, dadas as inúmeras contingências sociais.

“O primeiro ato de uma ciência social realmente científica consistirá em tomar por objeto de análise a construção social dos objetos de estudo propostos pelas instâncias estatais à sociologia [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 56).

Não me parece plausível optar pela linha de pesquisa em Políticas Educacionais para acomodar-se com sujeição a “demandas político-econômicas” e muito menos para desenvolver “ciência pura” e alienada do mundo social. As tomadas de decisão, então, têm ou deveriam ter razão de ser, e o pesquisador possui sua trajetória de vida, isto é, seu lugar de fala, entrelaçando suas vivências e concepções de mundo e de educação.

“Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.” (SORDI, 2001, p. 73)

Além do quê, lembrando a acepção freireana, “a leitura de mundo pressupõe um posicionamento epistemológico” (STRECK, 2010, p. 308).

Ler o mundo e ler a palavra é, ao mesmo tempo, um ato político e um ato de conhecimento que pode valer-se de muitas técnicas, válidas à medida que integradas no processo de apreensão da realidade em transformação, em diálogo com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O fato de determinado método de ensino ter sua origem em um contexto progressista e revolucionário não garante, por isso, que sua aplicação e seu efeito sejam automaticamente promotores de consciência crítica e de emancipação. (STRECK, 2010, p. 308)

Tudo isso diz, direciona e norteia o engajamento, trazendo, no dizer de Guimarães Rosa, “fome de perguntidade” com a seguinte indagação: o que se implementou primou por emancipação de verdade? “De verdade”, no sentido de reconhecer que “a educação desempenha papel estratégico em uma sociedade como a brasileira, que tem pela frente o desafio de promover o crescimento econômico com inclusão social, formar profissionais socialmente críticos e tecnicamente capacitados a atuar como agentes dessa transformação, muitas vezes, em contextos sociais extremamente adversos” (CORBUCCI, 2011, p. 580-581).

E por falar em emancipação, a XXIX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que ocorreu no período de 29/05 a 02/06/2017, teve uma temática fundamental: “Ética e Educação: Ensino, Pesquisa e Extensão”, proporcionando ousados e esclarecedores debates.

Num deles, discorreu-se sobre a importância de os educadores possuímos todo o cuidado para **não** validarmos, em hipótese alguma, práticas não-emancipatórias. Outrossim, sublinhou-se a necessidade de enxergar a Ética como eixo e política transformadora, lançando mão de princípios éticos e de justiça social como compromisso pelos direitos humanos, isto é,

pela dignidade humana em amplo espectro, e aí se inclui a Educação e o Ensino ofertados, principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais direcionadas às classes socialmente desfavorecidas.

Nesse sentido, de maneira a aprofundar as análises de uma série de questionamentos no campo educacional, quase duas décadas após a formação em Letras, é que se iniciou a trajetória do Mestrado, em 2016, na área de Educação na UFPR, na linha de pesquisa “Políticas Educacionais” visando ao estudo da relação Educação / Tecnologia / Formação para o Trabalho / Sociedade, sob o ponto de vista da busca pela cidadania através da inserção no mundo do trabalho e garantia dos direitos humanos, principalmente no que se refere ao direito a uma vida digna.

1.4 O TEMA E SUA CORRELAÇÃO COM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Quanto ao tema de pesquisa, é possível estabelecer correlação da proposta principalmente com “Avaliação de Políticas Educacionais”, justamente por objetivar o estudo e o debate acerca dos pressupostos para a oferta e o formato de cursos no campo da Educação Profissional e Tecnológica tanto na esfera privada quanto na esfera pública, ou determinados pelo poder público, porém com forte influência do Mercado, que permanece regendo as configurações na área da Educação, ainda com ênfase em “uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional”, conforme Cury (2002).

Torna-se imprescindível refletir a respeito de como as forças do capital influenciam inclusive no estabelecimento do modelo de oferta de cursos por parte da esfera pública, repercutindo na formação do trabalhador e na segmentação das oportunidades, sendo fundamental que a sociedade esteja atenta às implicações restritivas e excludentes do modo de produção para os processos decisórios no âmbito educacional.

Também é extremamente importante ter atenção para o processo que se mostra complexo e contraditório, em que o Estado se reconfigura através de políticas ou programas governamentais com foco e dependência no Mercado. Diante desse fato, surgem movimentos dialéticos de adesão e resistência, que são determinados ou pelas relações capital-trabalho de aceitação da imposição do Mercado ou por posturas e posicionamentos que buscam resistir a essa imposição ao elucidar as principais articulações da aplicação das Políticas Públicas e/ou Programas de Governo que, em seu cerne, apresentam propostas que assumem soluções transitórias para o problema da baixa escolarização da população, porém, em sua execução,

aparecem distorções das metas originais.

Nesse sentido, a luta pela Educação em seus fundamentos científico-tecnológico e sócio-histórico precisa despertar e posicionar-se sempre alerta para os encaminhamentos e desenvolvimentos das políticas públicas, para que, de fato, sejam efetivadas as propostas tanto de elevação da escolaridade com formação cidadã quanto de inserção no mundo de trabalho e direito à dignidade social, proporcionada pelas ações de promoção da igualdade de oportunidades.

Para Cury (2002), a interligação do direito à educação escolar e da democracia precisa ter a legislação como suporte e invocar o Estado como Ente que deve prover esse “bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades” (CURY, 2002, p. 3).

O tema proposto, portanto, circunda as relações entre educação e trabalho, analisando as razões implícitas que pautam o direcionamento da formação do trabalhador, a partir das políticas públicas no campo da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, lembrando-se da especificidade dos Institutos Federais.

Sabe-se que o trabalho foi desde os modos mais primitivos e das conjunturas tribais dos seres humanos “se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, ao *tripalium* das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo” (FRIGOTTO, 2005, p. 61).

Não se descarta a transformação, desde às formas servis e escravocratas, alcançando-se o trabalho assalariado, e entende-se que o trabalho se apresenta como categoria central na produção da existência humana, em que saberes e conhecimentos são produzidos, porém, ainda assim, sob a ordem do capital, podem se configurar de forma alienante, pois, além de pôr em risco a vida devido à degradação intensa do meio ambiente, “[...] o capital perdeu sua capacidade civilizatória e, agora, para manter-se, destrói, um a um, os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (emprego, saúde e educação públicas e aposentadoria digna etc.)” (FRIGOTTO, 2005, p. 69)

Frigotto (2005) sublinha, ainda, que qualquer evolução que ocorreu com o surgimento da sociedade capitalista ainda é restrita e bastante relativa, afinal ainda mantém a divisão entre os seres humanos: existem aqueles que são detentores da “propriedade privada de capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que para se reproduzirem e manter suas vidas e a de seus filhos precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, tendo em troca uma remuneração ou salário” (FRIGOTTO,

2005, p. 62).

Ainda de acordo com Frigotto (1996, p.31), “as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução da vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc.” Dessas relações econômicas de sobrevivência que direcionam o conjunto de possibilidades aos indivíduos, principalmente num cenário que se aproveita do “bônus demográfico”⁶ para modular o Mercado e justificar a “crise do emprego”, advêm duas grandes tendências, conforme evidencia Aquino (2009):

Aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por colocação profissional e seguem dependendo financeiramente de suas famílias; com isso, ampliam a moratória social que lhes foi concedida, podendo, entre outras coisas, estender sua formação educacional, na perspectiva de conseguir inserção econômica mais favorável no futuro. **Os demais, que se veem constrangidos a trabalhar e, em grande parte das vezes, acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados, o que, em algum grau, também os mantém dependentes de suas famílias, ainda que estas lidem com isto de forma precária.** (AQUINO, 2009, p. 27, grifos próprios)

Num sentido mais amplo, é preciso ressaltar que a maior necessidade gira em torno do desenvolvimento de uma Educação que seja contra-hegemônica, já que a instituição educacional pública tem função social e precisa posicionar-se como agente modificador no âmago da luta de classes, buscando também a universalidade, apesar de que nem sempre esse objetivo possa ser alcançado em função de determinada situação sócio-histórico-geográfica.

Para Nosella (2011), a possível solução consiste na luta política por uma sociedade mais justa e igualitária, ao passo em que concepções e práticas pedagógicas deveriam fortalecer o ensino médio unitário não profissionalizante com oportunidade para todos. Moura *et al.* (2015) concordam com essa perspectiva, contudo ponderam:

[...] Marx e Engels, ao discutirem a politecnia em seu sentido pleno, o que é compatível com o conceito de escola unitária, de Gramsci, referem-se a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha ascendido ao poder político. Ao discutirem a educação do tempo em que viveram – em uma sociedade capitalista –, **admitem a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro** (Marx, 1996). (MOURA *et al.*, 2015, p. 10, grifos próprios)

Por isso, mesmo destacando-se a importância de que o ideal seria uma Educação

⁶ Com a redução da taxa de fecundidade e aumento da expectativa de vida, há um incremento na proporção da população em idade ativa para o mercado de trabalho (entre 15 e 64 anos) em relação à população dependente (crianças e idosos). O aumento do “bônus demográfico” começou no início dos anos 2000 e terá seu auge em 2020. Fonte: <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/demografia-maior-populacao-jovem-da-historia-e-oportunidade-para-o-desenvolvimento-global.htm>> Acesso em: 04 jan.2018.

Básica propedêutica, sem o caráter de profissionalização como finalidade, o período de transição da sociedade capitalista a uma sociedade igualitária ainda necessita da Educação Profissional de Nível Médio, mais especificamente do Ensino Médio Integrado⁷ (EMI) enquanto existirem desigualdades sociais tão profundas impondo uma realidade que leva um número significativo de jovens brasileiros a precisar entrar para o mundo de trabalho precocemente, antes de terem a oportunidade de concluir uma formação em nível superior.

Isto posto, “depreende-se que a mudança para a escola unitária não ocorrerá sem fase de transição. Ao contrário, tal fase, na qual coexistirão distintas escolas, entre elas as técnicas, é inevitável” (MOURA *et al.*, 2015, p. 14), pois “os baixos salários recebidos pelos pais levam os jovens a trabalhar mais cedo” (BRUNO, 2011, p. 550).

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA *et al.*, 2015, p. 15)

É preciso considerar, portanto, que, entre a sonhada escola unitária gramsciana para todos e a escola tecnicista direcionada estritamente ao mercado de trabalho, existe um *grid*, isto é, há muitas camadas entre os dois extremos, estando os Institutos Federais, em sua gênese, como uma instituição que se coloca, a partir de suas propostas, concepção de ensino e função social, em prol da tão necessária “fase de transição”, defendida por Moura *et al.* (2015).

Sendo assim, torna-se pertinente que a formação a ser galgada por esses jovens que necessitam adentrar precocemente ao mundo do trabalho possa vir de um ensino como o que é proporcionado, por exemplo, pelos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais, que trazem a possibilidade de um movimento emancipatório do indivíduo através da oportunidade de formação humana integral como fundamento para o desenvolvimento da cidadania e para o posicionamento profissional.

Afinal, os jovens das classes trabalhadoras em seus estratos menos favorecidos são indivíduos que correm mais risco de recair numa formação não integrada, e por isso “precária, parcial, limitada por concepções economicistas, advindas da Teoria do Capital Humano, a qual reconhece a importância da educação apenas a partir do viés da economia, traz uma visão empobrecedora do papel da educação e tende a gerar seres igualmente precários, parciais e

⁷ “Temos designado, como o sentido político da integração, a indissociabilidade da Educação Profissional e Básica.” (RAMOS, 2017, p. 32).

limitados” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 10-11).

Como contraponto a essa perspectiva estreita e com “o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica”, diferentemente do que acontece nos cursos técnicos concomitantes, subsequentes e nos cursos de Formação Inicial e Continuada, de curta duração, e com viés economicista exclusivamente para atendimento à indústria, por exemplo, “o Ensino Médio Integrado é uma forma de resistência e de transformação” (ARAÚJO & SILVA, 2017, pp. 10-12).

Em síntese, “é um projeto de formação integral comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico do País.” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 12)

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é defendido também por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) porque carrega consigo uma “‘proposta de travessia’ para milhões de jovens brasileiros que necessitam tanto escolarizar-se, quanto situar-se no sistema produtivo” (SALDANHA, 2016, p. 64). O EMI é, pois, uma “concepção e uma *práxis* coerente com as necessidades da classe trabalhadora” (RAMOS, 2017, p. 21).

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. **Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.** (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43, grifos próprios)

No entanto, as políticas públicas para a Educação Profissional apresentam algumas contradições, segundo ressaltou Moura (2015) em palestra proferida no IFSC – *Campus* São José. Com a expansão da Rede Federal de Educação e a implementação dos Institutos Federais, veio se estendendo a presença do Estado brasileiro por meio de instituições, reconhecidas pela qualidade, para mais além das regiões em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Todavia, a pressa na expansão da Rede causou o deslocamento das discussões importantes, a saber: sua função social, formação de quadro docente e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos emancipadores (MOURA, 2015).

De acordo com Moura (2015), nesse movimento de expansão da Rede Federal, em detrimento dessas discussões imprescindíveis, por vezes foram colocados em foco tão-somente aspectos organizacionais como a construção dos prédios e a ocupação dos cargos.

Moura *et al.* (2015, p. 1074) também explicam que, ao passo em que se estende a presença do Estado brasileiro, com a criação dos Institutos Federais (IF’s) por meio da Lei nº

11.892/2008, nas periferias das capitais e em outras regiões afastadas dos grandes centros urbanos, significando uma ampliação no que diz respeito às possibilidades de acesso aos brasileiros “a uma educação de qualidade”, visto que “são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio”, a centralidade das discussões, que antes estava dedicada à função social dos Institutos, deslocou-se para “questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados etc”.

“Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade.” (MOURA *et al.*, 2015, p. 1074)

Dentro dessa perspectiva, sucedem-se movimentos contraditórios no âmbito da Educação Profissional e do Ensino Médio, em que se encontram projetos societários em disputa: a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) caracteriza dois importantes movimentos.

Com o Decreto nº 5.154/2004, reestruturou-se a base legal para o ensino médio integrado, sob a perspectiva da politecnia, mas, somente em 2010, “foi retomada a discussão sobre a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes, por meio de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MOURA *et al.*, 2015, p. 1074).

Em paralelo à tramitação no CNE, houve articulação de um grupo de trabalho, constituído de pesquisadores em Educação, tendo a participação do Ministério da Educação (MEC) e demais órgãos públicos, resultando na produção de dois textos relacionados às DCNEPTNM e às DCNEM, cujas propostas foram encaminhadas ao CNE. Em ambas, são apresentadas concepções para o ensino médio e para a educação profissional, incluindo as suas modalidades (presencial, a distância, educação de jovens e adultos), e possuindo como fundamento “a politecnia e a formação humana integral”, trazendo como perspectiva histórica “a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. (MOURA *et al.*, 2015, p. 1074)

Contudo, Moura *et al.* (2015) elucidam que os documentos tramitaram diferenciadamente no CNE: o documento sobre as DCNEM foi incorporado em sua totalidade e sobre as DCNEPTNM retoma concepções educacionais com viés de fragmentação.

O exposto evidencia mais uma contradição. Por um lado, as DCNEM apontam na direção da formação integral dos sujeitos. Por outro, as DCNEPTNM (parecer CNE/CEB n. 11/2012 e resolução CNE/CEB n. 06/2012) vão em direção contrária e, mesmo antes de terem sido homologadas, já contavam com amplo financiamento por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela lei n. 12.513/2011. (MOURA *et al.*, 2015, p. 1075)

De um lado, encontra-se a hegemonia da dimensão econômica preponderando e atendendo aos interesses do capital. Por outro lado, como contraponto, é possível encampar outro projeto societário, na busca pela tão almejada sociedade “contra-hegemônica”.

Esta, por sua vez, voltaria seu olhar e suas ações em função da centralidade na dimensão humana, visando atender às necessidades da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que defende uma Educação que não apenas forme trabalhadores competentes tecnicamente, mas indivíduos críticos, autônomos e emancipados.

Pautando-se no conteúdo do projeto de uma Educação emancipatória da classe trabalhadora, torna-se indispensável assumir o conceito de formação humana integral⁸, omnilateral⁹ e politécnica¹⁰, sendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura dimensões indissociáveis dessa formação humana. Quando se fala em formação humana, o que se vislumbra é que seja garantido “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Sob esse aspecto, é uma formação que “supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Esta formação, então, precisa produzir-se de forma articulada entre “conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo” (KUENZER, 2002, p. 58, *apud* CORRÊA, 2005, p. 145).

⁸ “A Lei nº 9.394/1996 manteve a possibilidade da formação profissional no Ensino Médio, desde que ‘atendida a formação geral do educando’. O Decreto nº 2.208/1997 ignorou tal dispositivo, separando-se, então, uma formação da outra, pelo impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo. A contrariedade, a essa reforma, se vocalizou, muitas vezes, como a defesa do ‘retorno’ à integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.” (RAMOS, 2017, p. 30)

“[...] formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o ‘saber fazer’ do ‘saber pensar’; que fortalece a necessidade de uma educação ‘no’ mundo e não apenas ‘para’ o mundo” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 9).

⁹ “[...] voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em ‘todas as direções’.” (RAMOS, 2017, p. 29) “A produção omnilateral é a que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade e a produção unilateral é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado.” (NEVES, 2009, p. 8875)

¹⁰ “[...] capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção.” (RAMOS, 2017, p. 29)

A tecnologia é, pois, encarada como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos, e o aspecto de suma importância caracteriza-se pela centralidade nos sujeitos e em suas relações com o conhecimento.

Portanto, a “formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o ‘saber fazer’ do ‘saber pensar’; fortalece a necessidade de uma educação ‘no’ mundo e não apenas ‘para’ o mundo” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 9).

Para se pensar a formação integral do indivíduo, há que se voltar o olhar principalmente para aqueles em relação aos quais se tem uma enorme dívida educacional.

Avaliar e discutir a dívida educacional pública brasileira nos dias atuais implica na consideração atenta daquilo que se passa com os credores dessa dívida: **em primeiro lugar, os pobres**. O fato em si desse novo tipo de **pobreza estrutural globalizada**, identificado por Milton Santos, ao mesmo tempo em que reforça a importância estratégica do conceito de dívida educacional e de sua avaliação, coloca **questões e desafios novos no que se refere ao terreno das políticas sociais em geral e das políticas educacionais em particular**. (FERRARO, 2008, p. 4, grifos próprios)

Ao se fazer referência à Educação Profissional (EP) e ao Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais (IF's), amplia-se o olhar para a observação de pelo menos dois direcionamentos no cerne do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Um deles, segundo aponta Moura (2015), é o fato de se constituir massivamente em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), caracterizados por uma carga horária estreita, que não conferem elevação da escolaridade.

Merece destacar que a prioridade do programa não é o ensino técnico, mas os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 horas e **sem vinculação com a elevação de escolaridade**. (MOURA *et al.* 2015, p. 1075, grifos próprios)

Para corroborar a afirmação de Moura (2015), recorreu-se ao Portal do MEC, mais especificamente na aba “Perguntas Frequentes – O Pronatec”, de modo a coletar informações mais precisas acerca das matrículas para construção da Tabela a seguir:

Tabela 1 – Percentual de matrículas Pronatec por modalidade no Brasil (2011 a 2015)

Matrículas Pronatec (Período 2011 a 2015)		
Cursos FIC	6,6 milhões	70,97%
Cursos Técnicos	2,7 milhões	29,03%
Total	9,3 milhões	100%

Obs.: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados publicados no Portal MEC “Perguntas Frequentes – O Pronatec”, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes>> . Acesso em 17 jun. 2017.

É patente que a elevada oferta de cursos FIC, de curta duração, revela a opção pelo oferecimento de “formação para o trabalho simples” e “reitera historicamente, na presente fase de globalização financeira do capital, o processo de desenvolvimento desigual e combinado, característico da sociedade capitalista brasileira, de concentração de riqueza e de capital com a desigualdade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, *apud* SALDANHA, 2016, p. 84).

Trazendo a especificidade da oferta Pronatec no IFSC, no que concerne à modalidade em pauta nessa discussão, conta-se com os dados apresentados por Maria Luisa Hilleshein Souza (2016), que denotam, sem sombra de dúvida, uma oferta massiva em cursos FIC, de acordo com a crítica realizada por Moura (2015) com relação à oferta nacional do Programa, em sua palestra proferida no *Campus* São José/IFSC.

No IFSC, o Pronatec vem, portanto, caracterizando-se por cursos na modalidade FIC: “esses são cursos rápidos, com carga horária entre 160 e 300 horas. **Das 12.472 matrículas que foram realizadas entre 2012 e 2014, 12.326 (99%) foram em cursos FIC e 146 matrículas (1%) em cursos técnicos de longa duração**” (SOUZA, 2016, p. 31, grifos próprios). Sendo assim, os alunos matriculados no Pronatec, que se encontram realizando cursos técnicos que, por sua vez, trazem elevação da escolaridade e permitem maiores chances de empregabilidade, fazem parte de um pequeno percentual.

No entanto, levando-se em consideração apenas esse pequeno percentual, que se constitui numa parcela pouco significativa frente ao conjunto de investimentos, existe uma estratégia de marketing para promover o Pronatec, divulgando-se benefícios sociais que pouco se concretizam (acesso ao ensino técnico concomitante atrelado à elevação da escolaridade e acesso a emprego), haja vista que, conforme salientou Moura (2015) e com base nos dados apresentados, o número expressivo de matrículas gira em torno de cursos FIC, e, em muitos casos, cursos que trazem habilidades e não exatamente um ofício.

Além do quê, retomando a discussão sobre “empregabilidade”, conceito tão fugaz no cenário moderno do chamado “desemprego estrutural”, há que se pensar que as indústrias, por vezes, apresentam necessidade de mão-de-obra sazonal para picos de produção, relacionada a postos de trabalho, cujo nível de complexidade gira em torno do que se aprende nos treinamentos em serviço, situação que se assemelha bastante aos cursos FIC de curta duração que trazem uma identidade profissional e não ficam restritos a habilidades tão-somente.

Quanto ao Pronatec, outro direcionamento, conforme Moura (2015) é a aplicação

substancial de recursos públicos na iniciativa privada, mais especificamente no Sistema S¹¹, que passa a ter o poder de definir a concepção de educação profissional que lhe convém, ou melhor, que convém ao Mercado, à economia neoliberal, perpetuando, obviamente, a massificação do ensino, cujas diretrizes atuam na contramão à perspectiva de uma formação humana integral emancipada, em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões indissociáveis e deveriam ser eixos estruturantes contemplados pela função social da educação pública.

Em verdade, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que **o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva**, em que o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca [...] (ANTUNES, 2002, p.37, grifos próprios)

Sob esse aspecto, de acordo com os esclarecimentos realizados por Moura (2015), o Pronatec financia e induz a operacionalização do que apreçoam as estratégias privatizantes do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva (2017, p. 78-79) atesta que o Pronatec “consagra a dissociação entre formação científica básica e formação técnica específica, conferindo hegemonia para a forma concomitante e em parceria com o setor privado, e impondo fragilidade e perda de centralidade do Ensino Médio Integrado”.

Mészáros (2008) ressalta que a educação poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, mas ainda está se configurando como um “mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema”, e autores como Tronti (1973) e Cleaver (1981), *apud* Bruno (2011), conceituaram a sociedade capitalista como “fábrica social”.

Com relação ao Pronatec, com investimento substancial no Sistema S, impede-se que os recursos públicos sejam totalmente direcionados para a Educação Pública, de modo a incrementar a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na esfera pública, mais especificamente nos IF's, que têm, por princípio, atuar desenvolvendo a concepção de educação integral, primando tanto pela competência técnica quanto pela formação do indivíduo como cidadão, como um sujeito consciente, com visão crítica, favorecendo a sua atuação plena em sociedade.

¹¹ **“Sistema S”**: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social do Transporte (Sest).

Os IF's têm por base, portanto, em conjunto com o ensino técnico e tecnológico, o desenvolvimento da chamada “formação humana integral”, ao invés de oferecerem uma educação puramente tecnicista e restritiva, como, geralmente, ocorre na educação profissional técnica da iniciativa privada, e como o que foi proposto aos Cefet's com o Decreto nº 2.208/1997, extinguindo-se o EMI e, conseqüentemente, acentuando-se o dualismo.

“O **Decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo** entre educação geral e específica, humanista e técnica, **destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente**, mormente da rede CEFET” e tornou-se “uma espécie de símbolo da desastrosa política educacional da era Cardoso¹²” (FRIGOTTO, 2007, grifos próprios).

Cunha (2000) denominou o processo engendrado pela lógica neoliberal, no governo FHC, como “Senaização das ETF's”.

Com isso, o ensino proposto pelos Cefet's foi muito bem caracterizado por Frigotto *et al.* (2005) como “regressão mais profunda”, quando da extinção do EMI, que era uma configuração própria das antigas Escolas Técnicas, conferindo aos egressos formação ampla e possibilitando a chegada ao ensino superior, justamente por não se restringir à tecnicidade das áreas de estudo ao longo dos cursos ofertados.

Sob a ótica de uma educação emancipadora, é preciso repensar ações que possam ser implementadas para que se alcance a formação cidadã e integral dos indivíduos. A chave para essa perspectiva encontra-se, portanto, numa educação libertadora, tendo “como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (Ivana Jinkings, in MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Santos (2008, p. 161) relembra também que “o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade”. Assim, tendo em vista as perspectivas esboçadas, é que a presente proposta de investigação começou a se delinear e tomou forma, concretizando-se e está retratada nesta dissertação.

1.5 TRAÇADO TEÓRICO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: NORTE DA INVESTIGAÇÃO

Considerando as condições de “avaliabilidade” (COTTA, 1998), e dado o “emaranhado conceitual” no campo de Avaliação de Políticas, faz-se necessário estabelecer,

¹² Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cumpriu dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002.

dentro da proposta de metodologia para a pesquisa avaliativa, a sua área de abrangência e quais os parâmetros teóricos que guiam a investigação.

Em primeiro lugar, destaca-se que a pesquisa avaliativa aqui ensejada situa-se no campo da chamada avaliação “somativa”, “posterior” ou “*ex-post*” (CANO, 2002; JANNUZZI, 2005; TREVISAN & BELLEN, 2008), por analisar a pertinência da oferta do Pronatec, no *Campus* São José/IFSC, no período de 2012 a 2015, ou seja, após a implementação do Programa, portanto se trata de uma avaliação que não pretende aplicar “correções” à rota estabelecida pelos implementadores, visto que essa seria uma função que deveria ser prevista e estar atrelada ao longo do processo de implementação como *feedback* para reformulações das tomadas de decisão.

Assim sendo, distintamente de um processo avaliativo, que tem compromisso com o diagnóstico completo da política implementada e se propõe a realizar avaliação “formativa”, que possui o intuito de rever a trajetória de implementação, trazendo, portanto, um caráter aplicado à investigação, uma proposta de pesquisa avaliativa, com caráter “somativo” tem por objetivo estudar o desenvolvimento de uma política ou programa, como forma de análise e produção de conhecimento, o que não impede que possa, futuramente, vir a agregar novos horizontes no campo das Políticas Públicas.

É preciso lembrar, também, que, tanto para a Avaliação completa e profunda da Política, quanto para a Pesquisa Avaliativa, ora proposta, é imprescindível delimitar o critério ou o conjunto de critérios que compõem a perspectiva de estudo.

Contudo, antes disso, torna-se fundamental uma análise muito delicada e importante: a Avaliação Política da Política ou do Programa implementado, que busca os princípios-base que a/o conduzem, antes mesmo da propriamente dita Avaliação da Política ou do Programa.

Afinal, conforme Palumbo (1994, p. 38), política é “o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos”.

Desse modo, indo além da análise de resultados, segundo Figueiredo (1997, p. 73), faz-se mister resgatar concepções de justiça social e modelos de políticas sociais, uma vez que é preciso estabelecer “parâmetros substantivos – critérios de avaliação – para o julgamento defensável de uma política”, uma vez que o princípio da dignidade humana e o imprescindível movimento emancipatório deveriam sempre se configurar como fundamentos para o estabelecimento do ciclo de políticas públicas sociais.

No caso dos IF's, ao que tudo indica, a principal avaliação política da política que embasa o Pronatec pode ser a análise da pertinência de implementação do Programa, dadas as

características institucionais, que divergem de uma formação puramente tecnicista e de atendimento única e exclusivamente ao Mercado, sem maiores benefícios aos indivíduos, no que diz respeito à elevação do nível de escolaridade e aderência dos cursos ofertados aos aspectos que promovem chances de empregabilidade, como, por exemplo, existência de identidade profissional ligada a postos de trabalho, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e/ou correlação ao APL da região.

Nesse sentido, há que se considerar ou pelo menos se tentar promover a “análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política” (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1986, p. 108), bem como se ela vai ao encontro ou entra em choque com os propósitos institucionais.

Contudo, um estudo sobre a avaliação de políticas educacionais, conforme Lanara Souza (2009, p. 22), verificou que o processo avaliativo comumente tem se esvaziado da questão política, ficando limitado à execução de manuais, ao passo em que se perde a conquista de práticas inovadoras, devido à lacuna quanto ao exercício do “conhecimento institucional crítico”.

Outra vez, é importante ressaltar: a avaliação pública deveria estar “balizada prioritariamente por orientação ético-política”, implicando “uma avaliação que desconstrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas, ao mesmo tempo em que transforma as relações entre indivíduos e grupos”, tornando-se, por fim, uma avaliação que traga “força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais” (SOUZA, 2009, p. 28).

Em consonância com Lanara Souza (2009), é importante lembrar as palavras de Carol Weiss (1982, p. 23): a “avaliação é uma atividade racional que se situa num contexto político”. Ademais, cabe ressaltar que os programas se configuram como instrumentos políticos e não são neutros, de modo nenhum. Por vezes, “eles provêm das ‘manobras’ de apoio, oposição e barganha políticas” (WEISS, 1982, p. 23).

Existe uma noção mais ampla de *welfare state*, na qual, independentemente do *status* ou da classe, os direitos e os serviços sociais são assegurados. Por outro lado, numa visão mais voltada a tentar resolver problemas pontuais, frutos do *laissez-faire*, ou seja, sob uma perspectiva que busca alguma solução, paliativa, as mais das vezes, diante da “crise inerente ao modo de produção capitalista que socializa os custos de produção e concentra os lucros” (Körbes, 2016, p. 14), percebe-se que “a política pública permite que compreendamos quem recebe os benefícios da atividade governamental e como” (PALUMBO, 1994, p. 41).

Com relação a uma avaliação mais abrangente de análise de impacto, Maria Luisa Hilleshein Souza (2016) justificou a dificuldade de ampliação da amostra de sua pesquisa, por conta da inexistência de banco de dados relacionado aos egressos do Pronatec, afirmando: [...] “o IFSC não possui um sistema de acompanhamento de egressos, e os dados dos alunos no sistema ficam defasados com facilidade, tendo em vista a troca de e-mail e constante troca de número dos telefones móveis” (SOUZA, 2016, p.43).

Passando aos “padrões de referência”, Costa & Castanhar (2002) apresentam:

- **absolutos**: as metas estabelecidas por um programa são consideradas como padrão a ser alcançado e os desvios em relação a esse intento devem ser registrados e analisados; [...]
- **normativos**: comparam o desempenho de um programa com outros similares ou com programas semelhantes realizados em outros níveis de governo, região, ou no exterior;
- **teóricos**: são os estabelecidos na própria elaboração do programa, sob a hipótese da obtenção dos resultados esperados, dado os recursos disponíveis;
- **negociados ou de compromisso**: são aqueles que se baseiam em algum procedimento específico para sua fixação, geralmente decorrente de acordo entre as partes envolvidas na gestão de programa e os formuladores. (COSTA & CASTANHAR, 2002, p. 05, grifos originais)

No que tange aos padrões de referência “negociados ou de compromisso”, no caso do IFSC, não serão levados em consideração pelo fato de os Editais referentes ao Pronatec apresentarem livre adesão.

Quanto aos padrões de referência “teóricos”, que são aqueles “estabelecidos na própria elaboração do programa, sob a hipótese da obtenção dos resultados esperados, dados os recursos disponíveis” (COSTA & CASTANHAR, 2002, p. 05.), considera-se, quanto ao Pronatec, que os recursos necessários foram previstos quando da formulação e, quanto à situação específica do Pronatec no IFSC, toma-se, por premissa, que, além de contar com os recursos previstos, trata-se de livre adesão, o que abre a possibilidade para não participação, não só por resistência à ideia proposta, mas também acaso haja constatação de insuficiência de recursos, tendo em vista a responsabilidade gerada em torno do lançamento de cursos, quanto à manutenção e sobrevida até a sua conclusão.

Sendo assim, para fins dessa investigação, dadas as circunstâncias específicas da situação de implementação do Pronatec no IFSC, considerar-se-á plenas condições de desenvolvimento no que concerne aos recursos financeiros, bem como à infraestrutura utilizada, que foi a institucional. Portanto, serão levados em consideração os padrões de referência **absolutos** e **normativos**.

Sob essas perspectivas, e tendo por base o problema de pesquisa traçado [Quanto à pertinência dos cursos, como se traduziu, no período de 2012 a 2015, o Pronatec no *Campus*

São José/IFSC?] desenha-se, na sequência, o horizonte de pesquisa, pautado no campo conceitual que embasará a investigação proposta, conforme os seguintes parâmetros e orientações teóricas:

a) procurar identificar “o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (PALUMBO, 1994, p. 38), de modo a delinear uma análise política específica sobre a gênese do Pronatec;

b) tomar como ponto de partida para análise a população-alvo prevista (COTTA, 1998; COSTA & CASTANHAR, 2002), durante a formulação do Programa;

c) destacar os objetivos (COTTA, 1998; COSTA & CASTANHAR, 2002) do Pronatec, no que concerne ao acesso ao ensino técnico e emprego;

d) estudar os objetivos explícitos (COTTA, 1998; COSTA & CASTANHAR, 2002), ao longo do processo, como a oferta de outras modalidades de curso, além do técnico concomitante pertencente ao desenho original do Programa;

e) analisar o delineamento da proposta do Pronatec, segundo os objetivos explícitos, no que se refere à pertinência da oferta dos cursos no *Campus* São José/IFSC, durante o período de 2012 a 2015, contemplando, assim, o padrão de referência “absoluto” descrito;

f) observar na oferta de cursos Pronatec do *Campus* São José/IFSC se há existência de similaridade com a oferta de cursos Pronatec do Senai/Unidade São José/SC, cuja análise tem por base o padrão de referência “normativo” (COSTA & CASTANHAR, 2002), uma vez que o Pronatec, dada a sua gênese, possui modelo direcionado ao Sistema S.

1.6 TRILHA METODOLÓGICA: GUIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação se configura como estudo exploratório em um *campus* do IFSC, tendo em vista:

1º) a escassez de tempo e infraestrutura, dado o caráter individual da pesquisa, somado a diversas outras atividades para aprofundamento do tema, como revisão bibliográfica, levantamento de referencial teórico, seleção de obras pertinentes, leituras, discussão e produções textuais;

2º) o fato de já haver uma crítica elaborada em torno do Pronatec por Moura (2015), servidor público da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja seara situa-se também no Instituto Federal, porém em outra região do País, o que verdadeiramente incitou a autora pela busca das nuances relacionadas às características de oferta no *Campus* São José/IFSC, instituição onde uma palestra proferida pelo referido profissional, e posteriormente transcrita, causou pelo menos dois impactos nos ouvintes: curiosidade e desconforto sobre aspectos de implementação do Pronatec no referido *Campus*, culminando em censura de Boletim Informativo sobre o assunto (*vide* Anexo V).

De onde viria o desconforto? Do fato de as críticas realizadas não corresponderem à forma de tradução do Pronatec no *Campus* São José/IFSC, sendo a análise injusta tomando-se por referência a situação específica do *Campus*? Ou haveria possibilidade de a implementação efetuada pelo *Campus* engrossar as estatísticas das perspectivas delineadas por Moura (2015), e maiores discussões não seriam bem-vindas institucionalmente?

Sobre a **natureza** da pesquisa, a presente investigação se caracteriza como **básica** porque objetiva desenvolver conhecimento para promover debate acerca do assunto proposto, sem a existência de compromisso com experimentação por meio de condições de controle para obtenção de resultados, tampouco aplicação prática em busca da solução de problemas como seria o foco da pesquisa aplicada.

Como a presente pesquisa buscará dados descritivos, apesar de ser composta também de apresentação de alguns dados numéricos, para delinear as características de implementação em torno da oferta do Pronatec no *Campus* São José/IFSC, a abordagem do problema terá enfoque basicamente qualitativo.

Portanto, no que tange à forma de **abordagem**, a pesquisa se caracteriza como **qualitativa**, pois busca obter a compreensão do estudo em questão, a partir das informações coletadas, em consulta ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC, bem como junto à Gerência de Educação do Senai/SC.

O planejamento em torno do período de 2012 a 2015, para o presente estudo, explica-se da seguinte maneira: o Pronatec foi criado pelo Governo Federal, sendo instituído no final do ano de 2011, mais especificamente em 26 de outubro de 2011, através da Lei nº 12.513.

Portanto, dados os trâmites necessários, só poderia começar a ser implementado efetivamente a partir de 2012, e por isso esse marco inicial estabelecido. Ademais, o ano-limite de 2015 foi determinado, pela autora, por ser o ano em que se avolumaram as discussões sobre os problemas de implementação, gerando a proposta de pesquisa ao Mestrado, bem como se refere ao último ano antes da ruptura democrática, em que as flutuações em todas as esferas governamentais impedem de se analisar implementações de 2016 em diante sem a existência de vieses, tanto advindos de mudanças a partir das críticas recebidas no ano de 2015, quanto de alterações na configuração política e programática, que modificaram todo um projeto de País que estava em curso.

Sendo o Pronatec, conforme detalhamento presente no Capítulo II, um Programa que traz uma concepção diversa ao Decreto nº 5.154/2004, bem como à natureza institucional dos IF's, deixando de contribuir para a concepção presente na política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cabe questionar o delineamento da oferta realizada pelo *Campus* São José/IFSC, já que, em palestra referente ao tema, houve discordância quanto às críticas apresentadas por Moura (2015).

O presente trabalho refere-se, portanto, à pertinência dos cursos, tendo em vista os propósitos do Programa e, principalmente, partindo-se das características institucionais dos IF's. Para tal, foram elencados três parâmetros para serem confrontados com a oferta Pronatec do *Campus* São José/IFSC.

- ✓ alinhamento ao Arranjo Produtivo Local (APL), como forma de geração de oportunidade aos egressos;
- ✓ similaridade com a oferta do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São José/SC (Senai/Unidade São José/SC), haja vista que o Sistema S esteve presente desde a gênese do Pronatec, sendo o protagonista do Programa e poderia ser tomado como modelo, dentro dos limites a que o Pronatec se propõe;
- ✓ diplomação com uma identidade profissional ligada a postos de trabalho de nível técnico, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), trazendo perspectiva de acesso ao ensino técnico e emprego, de acordo com os objetivos explícitos do Programa.

2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO NO ESPAÇO-TEMPO

O presente capítulo, inicialmente, na seção 2.1, trata da discussão acerca do Pronatec como uma tentativa de coordenação programática e institucional entre transferência de renda e políticas ativas de mercado de trabalho para uma possível configuração de Estado de Bem-Estar Social. Mais adiante, no item 2.2, são enumeradas as características do Pronatec, e, em 2.3, é apresentado o contexto socioeconômico e geográfico da cidade de São José, bem como é explicitada a atenção necessária ao desenho panorâmico do Arranjo Produtivo Local (APL) em prol da Educação de base inclusiva.

2.1 PRONATEC: TENTATIVA DE COORDENAÇÃO PROGRAMÁTICA E INSTITUCIONAL ENTRE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E POLÍTICAS ATIVAS DE MERCADO DE TRABALHO PARA UMA CONFIGURAÇÃO DE ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL?

De acordo com Gouveia & Souza (2016), tendencialmente o Estado não age, mas tem por hábito “reagir” às forças sociais que clamam por algo, ou seja, existe uma reação frente a uma demanda exposta. Contudo, a reação, por si só, não garante a efetividade da política, pois há um conjunto de disputas, de conflitos, de contradições, etc. Sob esse aspecto, de cenários e possibilidades, a única certeza é de que “a política está constantemente em construção”.

Além disso, Gouveia (2016) destaca que nem tudo é explicado pela economia. O Mercado e o Estado se organizam e interagem, e o ambiente político exerce grande influência, resultando em determinadas decisões estatais que podem fazer com que o Mercado interno se desenvolva e/ou corrija distorções.

Sendo assim, podem surgir, por exemplo, por parte do complexo institucional Estado/Mercado, intervenções na economia no sentido de, ao mesmo tempo, promover proteção ao trabalho e proteção ao capital. Gouveia (2016) ressalta, ainda, que o populismo precisa ser melhor entendido, pois é um conceito que gira em torno de uma espécie de pactuação entre as classes.

Por isso, a “condição suficiente”, para o pacto entre a burguesia industrial e a classe trabalhadora urbana, passa a ser encontrar outro modo de acumulação que venha substituir o “acesso externo da economia primário-exportadora”. Para tal, foi preciso adequar as relações produtivas. O chamado “populismo” gira em torno, portanto, de políticas de proteção à

população, mas que permitem a possibilidade de acumulação capitalista. Visa promover a diminuição dos níveis de desigualdade, reafirmando a necessidade de existência das classes, porém propondo uma forma de conciliação.

Desse modo, pensando sobre a intervenção política para um caminho de pactuação entre classes, poder-se-ia vislumbrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), como forma de promover aprendizagens de nível técnico, com possibilidade de inserção no mercado de trabalho, que, por sua vez, demanda por mão de obra específica (qualificada) ou de formação mais breve (semi-qualificada) para ocupação de seus postos nas indústrias. “Embora na linha thompsoniana trabalhador não seja apenas um lugar na produção, inegavelmente há que concordar com Perry Anderson: sem esse lugar, ninguém é trabalhador, operário” (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

Ainda que em sua obra, por questão temporal, não tenha contemplado a proposição do Pronatec, Kerstenetzky (2011) outrora nos apontava a importância da implementação de políticas sociais economicamente orientadas, enfatizando que, na Gestão Lula, “o principal progresso foi a recuperação do caráter sistêmico da educação, em que se reconhece as interdependências entre os níveis” (KERSTENETZKY, 2011, p. 242).

Complementando, a autora também propõe uma espécie de coordenação programática e institucional entre transferência de renda e políticas ativas de mercado de trabalho.

Segundo Célia Kerstenetzky (2011, p. 272), “o acesso e a opção por programas de qualificação, requalificação e inserção devem estar francamente abertos a todos os beneficiários de transferências não previdenciárias de renda e fazer parte do pacote de prerrogativas destes”.

Em um contexto de desemprego em alta [principalmente devido às longas jornadas de trabalho que se mantêm, impedindo que mais pessoas sejam contratadas e tenham oportunidade de trabalho com qualidade de vida e tempo livre], **a oferta de formação profissional é essencialmente compensatória**, pois na melhor das hipóteses diminuirá a desigualdade interna ao mercado de trabalho, se for dirigida aos jovens de menor “empregabilidade”. (GONZALEZ, 2009, p. 121, grifos próprios)

Sob esse aspecto, tendo em vista o seu público-alvo, talvez poder-se-ia classificar a proposição do Pronatec como essa iniciativa “compensatória” de que trata Gonzalez (2009), assim como consonante a uma intervenção de política ativa de mercado de trabalho em uma tentativa de esboçar uma pequena configuração de *Welfare State*, como vislumbra a tese de Câmara (2014), que analisou a formulação dos Programas de Combate à Pobreza na Argentina e no Brasil, com influência em autores inspirados na ideia de um Estado de Bem-Estar Social, incluindo, entre os programas estudados, o Pronatec.

E por falar em políticas compensatórias, vale lembrar que formas de regular e encaminhar diretrizes por parte do Estado em relação ao Mercado se tratam de formas de conciliação ainda dentro do modo de produção capitalista, segundo esclarece Frigotto (2005):

Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e não supera a existência das classes sociais e, portanto, a desigualdade social. Vale dizer, o Estado de bem-estar social não rompe com as bases do liberalismo. Mas, na medida em que o emprego é encarado como um direito de integrar-se ao consumo, à vida e ao futuro, firma-se a ideia de que se o mercado privado não oferece emprego, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Trata-se de um Estado capaz de fazer política econômica e social a partir de um fundo público progressivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 67)

Ou se não for o caso exatamente de promoção de um caminho para o Estado de Bem-Estar Social, o Pronatec poderia configurar-se como tentativa governamental de alívio da extrema pobreza, através do que Célia Kerstenetzky (2011) denominou como coordenação programática e institucional entre transferência de renda e políticas ativas de mercado de trabalho.

O [...] estudo realizado pelas equipes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Ministério da Educação (2015), com base nos dados do SISTEC, retrata a iniciativa da Bolsa Formação no PRONATEC, mais especificamente para os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e para as pessoas beneficiárias dos Programas de Transferência de Renda do governo federal, reforçando a EPT como estratégica para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento do País. (SALDANHA, 2016, p. 92)

Uma das teses encontradas, no levantamento realizado para a presente pesquisa, no Banco de Dados IBICT, trata justamente dessa iniciativa: Silva (2014) se propôs a analisar como o Pronatec se constituiu como estratégia de inclusão produtiva do Plano “Brasil Sem Miséria”, a fim de contribuir para o debate sobre a massificação da qualificação profissional no enfrentamento à extrema pobreza.

O estudo (SILVA, 2014) demonstrou que o Pronatec é percebido como uma “iniciativa positiva” para aumento da formação e qualificação da força de trabalho no País. Porém, a estratégia que se adotou vem sendo questionada, devido à oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), isto é, de curta duração com formação para atuação em trabalhos de baixa complexidade e, principalmente, por conta de a oferta se concentrar no Sistema S e na rede privada, com recursos do fundo público. Além disso, existe a questão do processo formativo estar atrelado a uma formação “aligeirada” para colocação no mercado de trabalho, promovendo a privatização e a mercantilização do ensino.

Silva (2014) abordou o fato de que essa estratégia possibilitou ao governo federal ter uma infraestrutura humana e material que lhe permitiu aumentar as ações do Programa. Sua

pesquisa aponta evolução quanto ao Pronatec no que diz respeito ao Planseq/Bolsa Família, pois foram constatados critérios menos excludentes para a matrícula nos cursos de qualificação profissional, já que não há limitação do número de participantes por família e nem exigência de escolaridade. Considera, ainda, um avanço a adoção da inscrição no CadÚnico como critério para inclusão do público-alvo nos cursos de qualificação profissional.

Em sua perspectiva, o Governo Dilma (2011-2014) posicionou o Pronatec como uma “estratégia unificada”, associada ao Plano “Brasil sem Miséria” para enfrentamento da extrema pobreza. No entanto, admite-se que a qualificação profissional não seria de imediato a “porta de saída” no âmbito da transferência de renda, afinal nem todas as famílias teriam condições de sair do Programa Bolsa Família.

Todavia, Silva (2014) destaca que a massificação da qualificação profissional, a partir do Pronatec, vem impregnada das ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, promotoras do processo de acumulação flexível no sistema capitalista. Assim, há estímulo à capacitação individual e à qualificação como uma emergência, responsabilizando-se o trabalhador em garantir seu lugar no mercado de trabalho, em prejuízo a uma atenção necessária à formação básica.

Gonzalez (2009) chama atenção para o detalhe de que políticas que procuram organizar a passagem da Escola para o mundo do trabalho, ou seja, políticas de qualificação profissional somadas a políticas de incentivo à contratação correm risco de beneficiar tão-somente as próprias empresas, quando se transfere ao Estado uma parte do custo salarial com subsídios ou assumindo-se a responsabilidade de qualificação profissional quando esta deveria ser realizada durante o trabalho como aprendizado, como é o caso do chamado “treinamento em serviço”, sendo que a iniciativa do Estado pode não se traduzir em aumento de oportunidades de trabalho, mas na simples contratação, por parte do Mercado, de um determinado número de trabalhadores que, de toda forma, já seriam contratados para as demandas empresariais.

Além disso, Gonzalez (2009) aponta outro sério questionamento a esse tipo de política: pode recair na inserção de jovens das classes desfavorecidas em empregos de baixa qualidade, não colaborando para seu itinerário profissional, tendo em vista a curta duração dos cursos que, quando promovem acesso ao mercado de trabalho, refere-se a uma inserção por meio de empregos precários, acentuando o “caráter de classe das políticas de juventude” (GONZALEZ, 2009, p. 127) no que diz respeito às chances de empregabilidade e ao tipo de funções a serem exercidas. Esse pode ser o caso do Pronatec, por exemplo.

Indo além do Pronatec, de modo geral, de acordo com Souza (2016), a política pública constitui-se num ciclo *ad infinitum*: existe um problema, que se transforma numa agenda, que se positiva em determinado texto, que, por sua vez, gera uma implementação e que, em última instância, precisa de avaliação, de modo a permitir retroalimentação e possíveis ajustamentos das ideias e ações iniciais.

Com base nessas considerações e no “âmbito da organização das relações de produção capitalista, em especial, da força de trabalho no contexto do processo de desenvolvimento econômico e do próprio Estado brasileiro” (RAMOS, 2014, p. 49) e, primordialmente, na importância de se pensar a execução das políticas públicas sob a ótica da inclusão social e com efetividade, que é, em suma, “a resposta que se dá à demanda que gerou a necessidade de determinada política pública” (SOUZA, 2016), surgem questionamentos quanto à forma de tradução e oferta do Pronatec no *Campus* São José/IFSC, durante o período de 2012 a 2015, frente aos propósitos do Programa e, principalmente, dadas às características inerentes à identidade institucional e função socioeducacional dos IF’s.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO PRONATEC

De acordo com Leticia Saldanha (2016, p. 35) “os reais interesses e as razões que motivam os governos para a propositura e para a produção de modificações nas políticas educacionais em curso são diversos e se relacionam às dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais”. A autora traz à tona Oszlak e O’Donnell (1995), que provocam essa reflexão, pois analisam a estratégia das Políticas de Estado na América Latina, em que se situa a necessidade de articulação dos seguintes elementos: “o surgimento de uma questão, a agenda e a estrutura social”.

“A **agenda do Estado** constitui as questões formadas por **diferentes atores e segmentos sociais**, na **relação entre Estado e as alianças de classe**.” (SALDANHA, 2016, p. 35, grifos próprios), sabendo-se que, numa sociedade de classes, há conflito de interesses entre a função social do Estado em prol dos cidadãos e o caráter estritamente capitalista do Mercado.

No caso brasileiro, os efeitos da reestruturação produtiva e da política neoliberal foram sentidos com mais intensidade nos anos 1990, através das reformas do Estado. Já nos anos 2000, iniciaram-se discussões no País sobre o desenho de uma estratégia novo-

desenvolvimentista, que fosse apoiada pelo empresariado industrial nacional e pela burocracia estatal com vistas à retomada do desenvolvimento.

O Estado, indutor da economia e fortalecedor do setor privado, articulado ao fenômeno de “governança pública”, iniciado no governo do Presidente Lula, “integrou” três lógicas distintas: a do Estado, a do mercado e a da sociedade civil, representando um novo modelo de gestão pública. Esta estratégia legitima-se pelo consenso entre os empresários da produção, os trabalhadores, os técnicos do governo e a classe média profissional, pois o Estado aparece como um agente de mudanças sociais, defensor dos interesses coletivos. Nesse contexto, o PRONATEC articula-se como um instrumento que legitima a continuidade da estratégia novo-desenvolvimentista brasileira, no governo da Presidente Dilma, ampliando o consenso dos segmentos populares. (SALDANHA, 2016, p. 188)

Além disso, haja vista o chamado Presidencialismo de coalizão, no qual imperam forças econômicas por meio de representantes partidários ligados ao Mercado, é importante evidenciar que, dentro dessa estrutura governamental, em que o Ente-Mercado está inserido fazendo pressões em busca do que seja vantajoso para sua atuação, torna-se muito mais difícil alcançar a governabilidade sem haver concessões a esse Ente nas chamadas “alianças de classe”, como forma de conciliação Estado-Mercado-Sociedade.

“Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), as políticas sociais no Brasil subordinam-se ao modelo de desenvolvimento desigual e combinado, fruto do capitalismo dependente brasileiro, sob a hegemonia do capital financeiro.” (SALDANHA, 2016, p. 41)

O Pronatec, por suas características, parece vir na esteira desse modelo de desenvolvimento desigual e combinado que prioriza a formação para o trabalho simples, a que são relegados os países periféricos.

2.2.1 Avaliação política do contexto de surgimento do Pronatec

Enquanto o processo de constituição dos Institutos Federais até sua concretização no ano de 2008, enquanto Política Pública, teve abrangente participação social de educadores, assim também a retomada do EMI, com o Decreto nº 5.154/2004, contou com amplos debates sobre a importância da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio em prol dos filhos da classe trabalhadora.

A nova possibilidade de articulação entre educação básica e educação profissional técnica surge na forma integrada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa forma é resultante de debates mobilizados nos setores da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos, e pesquisadores da Educação e Trabalho, com agentes e atos políticos, que culminou na **revogação do Decreto nº 2.208/97**, que determinava a separação entre Ensino Médio e educação profissional, e na **publicação do Decreto nº 5.154/04**, que permitiu novamente a

oferta da educação básica de forma articulada à educação profissional. (MELO & SILVA, 2017, p. 185, grifos próprios)

Diferentemente do que ocorreu no momento da trajetória de uma política pública de caráter social como os IF's e a pauta de retomada do EMI, em que as discussões sobre os aspectos em prol da classe trabalhadora são colocados em primeiro plano, um programa governamental, principalmente quando tem seu percurso “aligeirado”, dificilmente aborda profundamente os reais benefícios à população-alvo, podendo, inclusive, camuflar outros interesses diversos do que está positivado textualmente.

Então, em primeiro lugar, é preciso lembrar, que, no âmbito da Educação, assim como em outros, existem forças hegemônicas que disputam o fundo público, sendo alimentadas “por generoso volume de recursos do Tesouro Nacional, como no Pronatec” (MOURA, 2014, p. 365), por exemplo.

Apesar da luta para o direcionamento das verbas públicas de maneira exclusiva para as escolas públicas, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) são incluídas “parcerias com as instituições privadas, demonstrando a hegemonia deste setor na disputa pelos recursos públicos” (SALDANHA, 2016, p. 69).

Em consequência desse cenário, deriva, portanto, a disputa pelo fundo público.

Inicialmente, houve destaque para a participação do Sistema S e, em seguida, devido a contestações da esfera pública, abriu-se possibilidade também para a oferta em instituições federais. Dessa forma, “os recursos públicos foram colocados em disputa, até mesmo pelas instituições públicas” (SALDANHA, 2016, p. 188).

Apenas posteriormente, em 2013, dois anos após a criação do Pronatec, passou-se a atender “os interesses dos empresários da educação para a sua entrada neste ‘mercado de formação profissional’, funcional à acumulação capitalista, criando o consenso necessário em torno do Programa” (SALDANHA, 2016, p. 188), com a inclusão de outras instituições de direito privado além do Sistema S, que foi participante desde a gênese do Programa.

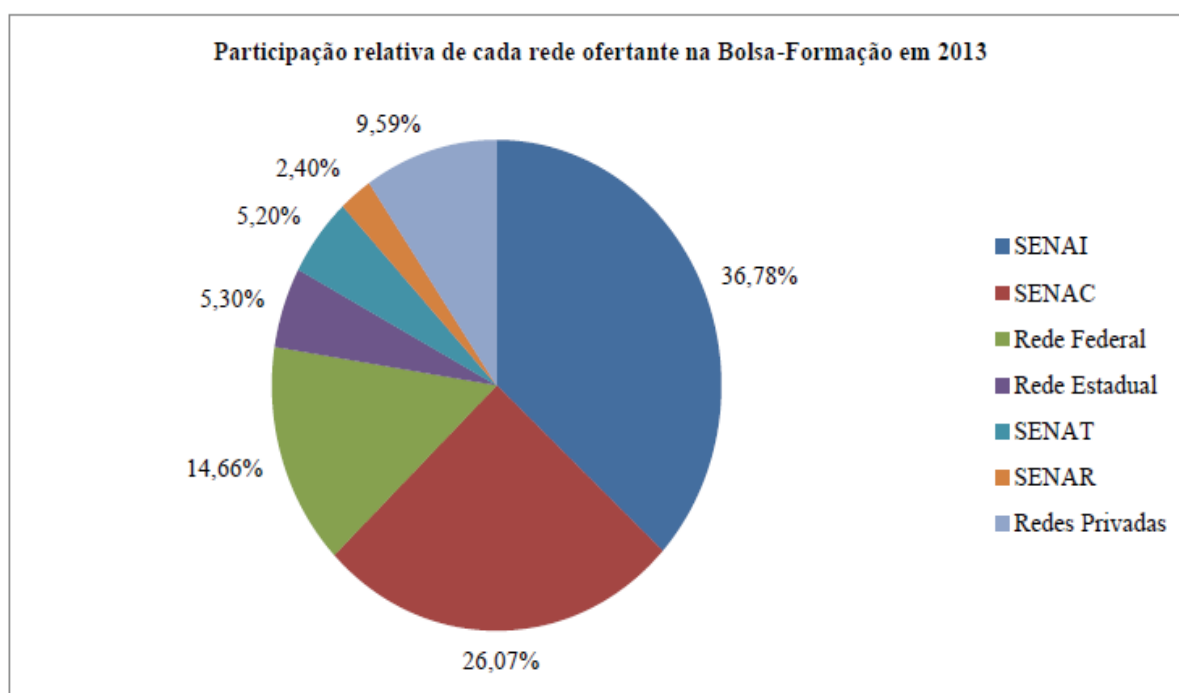
O Ministério da Educação traz explicitamente essa informação: “A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa.” (MEC, 2015)

Além disso, transcreve-se o texto da Lei do Pronatec (Lei nº 12.513, de 26/11/2011 alterado pela Lei nº 12.816, de 05/06/2013), em que houve a inserção das instituições privadas como entes habilitados a serem ofertantes dos cursos Pronatec:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

Sabe-se que a Lei do Pronatec recebeu muitas complementações e alterações, por meio de Portarias, Resoluções, Editais e Decretos. A Lei nº 12.816/2013, por exemplo, agregou mais beneficiários e aumentou “a participação de instituições privadas e públicas de Ensino Superior, de instituições de Educação Profissional Tecnológica e de fundações públicas de direito privado para a oferta de cursos técnicos na forma subsequente ao EM conhecidos como os ‘pós-médios’” (SALDANHA, 2016, p. 188).

Figura 1 – Participação percentual de cada rede ofertante do Pronatec em 2013



Fonte: MEC (2013, p.23)

O que a Figura 1 elucida é que, mesmo com a entrada de demais instituições da rede privada de ensino como possíveis ofertantes, impera o protagonismo do Sistema S, com 70,45% da oferta Pronatec (Senai 36,78% + Senac 26,07% + Senat 5,20% + Senar 2,40%).

Tabela 2 – Participação percentual de cada rede ofertante do Pronatec durante a primeira fase (2011 a 2014)

Rede Ofertante	Número de Matrículas (2011 a 2014)	Percentual Relativo
Senai	3.011.759	37,09%
Senac	2.222.521	27,37%
Senat	196.028	2,41%
Senar	128.081	1,58%
Total Sistema S	5.558.389	68,45%
Rede Federal	1.426.682	17,57%
Redes Estaduais	607.602	7,48%
IES Privadas	366.201	4,51%
Escolas Técnicas Privadas	160.588	1,98%
Instituições Municipais	146	0,01%

Elaborada pela autora.

Fonte: Programa Pronatec/Ministério da Educação (2015).

Já com a Tabela 2, que mostra a participação por rede ofertante durante toda a primeira fase de implementação do Pronatec (que foi considerada pelo MEC de 2011 a 2014, ainda que a aprovação da Lei do Pronatec tenha sido realizada em outubro de 2011), pode-se visualizar que se mantém a predominância de participação do Sistema S com 68,45% (Senai 37,09% + Senac 27,37% + Senat 2,41% + Senar 1,58%), sendo o percentual da Rede Federal 17,57%.

De acordo com informações trazidas por Lima *et al.* (2016a), no ano de 2014, especificamente destinado ao Senai foram cerca de 4,52 bilhões de reais, e para toda a Rede Federal foram cerca de 1,31 bilhões, já a rede privada (*stricto sensu*, excluindo-se o sistema S) recebeu cerca de 190 milhões; redes públicas estaduais receberam cerca de 400 milhões, e redes públicas municipais, cerca de 18 milhões de reais (CGU *apud* FNDE, 2014, p. 06).

Além do gráfico apresentado, das informações disponibilizadas pelos pesquisadores, dos documentos estudados que atestam o destaque para o Sistema S como protagonista do

Pronatec, em entrevista realizada para sua pesquisa, Fernanda Pedrosa (2016, p. 122) colhe declarações que apontam o Senai e o Senac como primeiros parceiros ofertantes do Pronatec, estando o Sistema S como parte integrante do Programa desde a sua origem, sendo declarado em sua pesquisa, inclusive, que o valor para a remuneração dos cursos, com base no cálculo hora/aluno, foi definido a partir dos preços praticados pelas instituições do Sistema S.

Melo & Moura (2016, p. 103) apontam que, em um número elevado de matrículas por meio das parcerias público-privadas, houve “oferta abundante de cursos de curta duração e de baixa complexidade, que sinalizam para a dinamização de um mercado do campo da Educação Profissional e para a baixa qualidade dos cursos proporcionados à população pouco escolarizada”.

Além da dinamização do Mercado pela captação de recursos públicos, que outra característica explicaria, por exemplo, o surgimento de uma proposta como o Pronatec, em 2011, que traz fragmentação à educação profissional quando, já em 2004, com o Decreto nº 5.154/2004, evidenciou-se a importância da retomada do Ensino Médio Integrado, como meio de amenizar o dualismo, promovendo educação profissional com elevação da escolaridade e somada a uma perspectiva omnilateral?

Letícia Saldanha (2016, p. 37) destaca, ainda, que “o Projeto de Lei nº 1.209/2011 do Executivo (BRASIL, CÂMARA FEDERAL, PL 1.209/2011a) foi enviado ao Congresso Nacional em regime de urgência em 28/04/2011 – revelando um imediatismo pragmático”.

O que acabou transparecendo na análise do processo de concepção do Pronatec “foi o esforço realizado pelo Executivo para aprová-lo de forma aligeirada, apesar das críticas realizadas por pesquisadores da área e de várias entidades ligadas à educação, que se sentiram excluídas da discussão e do debate legislativo” (SALDANHA, 2016, p. 187).

Basicamente, o trâmite legislativo no Congresso Nacional foi breve (seis meses) para institucionalização do Pronatec, sendo justificado por um declarado regime de urgência pela Presidente Dilma, e o Programa veio recebendo inúmeras críticas desde a sua criação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) desaprovou a exclusão das entidades numa discussão tão importante, tanto com o governo quanto no debate proposto na Câmara Federal, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) realizou duras críticas a muitos aspectos do Programa, e, por meio da Moção nº 06, solicitou a retirada do Projeto de Lei em tramitação, porém sem sucesso na tentativa.

Outrossim, é fundamental lembrar que “a criação de um Programa nos moldes do PRONATEC foi também defendida no Programa de Governo José Serra, intitulado Programa

de Apoio ao Ensino Técnico (PROTEC) de acordo com a Proposta 39 (PROGRAMA DE GOVERNO JOSÉ SERRA, 2010)” (SALDANHA, 2016, p. 36).

É preciso sublinhar que, apesar de o Pronatec ter sido criado em um contexto educacional de processo final de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que consideram o ensino como um direito subjetivo e como dever do Estado, de oferta pública e gratuita a todos, cujo desenvolvimento é idealizado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, tais parâmetros não influenciaram sua gênese.

Assim, o Programa acabou reforçando as raízes históricas que trazem forte vínculo entre a formação e a qualificação profissional desenvolvida pelo Sistema S durante mais de setenta anos, “legitimada socialmente, (re)compondo o modelo de gestão público-privada que amplia a expansão privada na Educação Profissional, como a que ocorreu nos finais dos anos 1990, que se apresenta como o seu antecedente imediato” (SALDANHA, 2016, p. 189).

Segundo esclarecimento de Moura *et al.* (2015, p. 19), o Pronatec “prevê o financiamento público na esfera privada, com prioridade para as do sistema ‘S’, para que estudantes do ensino médio propedêutico público possam fazer cursos técnicos concomitantes nessas organizações.”

Os cursos técnicos na forma concomitante apresentam uma formação que tem como base um currículo fragmentado (módulos de ensino), desenvolvido em um tempo reduzido (mínimo de um ano). Além destes aspectos, como a matrícula geralmente é realizada em outra instituição e em outro turno em relação ao Ensino Médio, as condições desta oferta impossibilitam o acesso de muitos alunos trabalhadores, pela dificuldade em conciliarem os estudos com o trabalho. (SALDANHA, 2016, p. 22)

O Pronatec é um programa que opera “24 bilhões de reais (Brasil, 2012), cuja maior parte destina-se ao sistema ‘S’, inclusive para financiar a ‘expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem’ (Inciso III, do art. 4º da Lei nº 12.513/2011)” (MOURA *et al.*, 2015, p. 19).

O entendimento citado no Parecer Legislativo da Comissão de Educação e Cultura legitima a natureza da expansão prevista no PRONATEC, através da oferta de vagas e da expansão física do Sistema S, vinculando este último à qualidade requerida na Educação Profissional. Freitas (2012) defende que os recursos públicos devem ser direcionados somente à escola pública, visando a melhoria de sua qualidade. (SALDANHA, 2016, p. 43)

Desse modo, foi justamente devido à especificidade de oferta do Pronatec tanto concomitante para quem cursa o Ensino Médio em outra instituição quanto subsequente para quem já o possui, bem como a possibilidade de se ofertar cursos de qualificação profissional,

que permitiu que as instituições do Sistema S fossem privilegiadas com os investimentos do Pronatec, cuja gênese e reformulações se desenharam para esse fim, lembrando-se sempre que o caminho da EPTNM, na esfera pública da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, recém começava a se direcionar novamente para a formação integrada, dada a sua importância.

Dessa forma, além de priorizar uma formação técnica no modelo não integrado, houve evidente destaque para a atuação do Sistema S. Nesse sentido, “favorecendo o Sistema S, mediante um maior e contínuo repasse de verbas públicas, atendeu principalmente aos interesses e às demandas privadas, disputadas no interior daquele órgão.” (SALDANHA, 2016, p. 187)

Em matéria da Coluna Opinião, de 09 de fevereiro de 2011, do Jornal Estadão¹³, criticou-se a proposta do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, de ampliar o ensino médio integral e profissionalizante, bem como de exigir o aumento de oferta de vagas gratuitas do Sistema S, como cobrança de dívida com a União.

O projeto de Haddad prevê o aumento da oferta de vagas gratuitas nos cursos técnicos e profissionalizantes mantidos pelas entidades do Sistema S. A justificativa é de que elas teriam uma dívida de mais de R\$ 3 bilhões com a União - e uma forma de quitá-la, segundo o ministro, seria funcionar como mecanismo auxiliar da rede pública de ensino médio. (ESTADÃO, 2011)

Nessa mesma matéria, divulgou-se que o Sistema S contava “com um orçamento anual de R\$ 8 bilhões”, advindo do “desconto de 2,5% sobre a folha salarial das empresas” (ESTADÃO, 2011). Esses “2,5% de alíquota compulsória que os empresários pagam saem, em parte, dos salários dos trabalhadores e em parte da sociedade, já que este custo é repassado para o consumo” (IPEA, 2008).

Além disso, com a tentativa de cobrança de uma dívida com o País por parte do Ministro Fernando Haddad, consta a seguinte afirmação no texto em questão:

Esta não é a primeira vez que Haddad investe contra o Sistema S. Alegando que os recursos do Sistema S não são geridos de forma transparente e que há poucas vagas gratuitas nos cursos técnicos oferecidos, há três anos ele apresentou duas propostas polêmicas. Pela primeira, entidades como o Sesi e o Senac teriam de reduzir os repasses para as áreas de cultura e assistência social e ampliar os investimentos em educação profissionalizante. Segundo o ministro, isso permitiria a criação de 1,5 milhão de vagas gratuitas no ensino técnico de nível médio. Pela segunda proposta, uma parte da receita do Sistema S não poderia mais ser livremente gerida pelas entidades que o compõem, devendo ser destinada a um fundo nacional de formação técnica e profissional controlado pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. Os

¹³ Apesar da impossibilidade de tomar o Jornal “O Estadão” como uma fonte científica, a matéria em questão foi mencionada no presente trabalho para demonstrar a discussão política realizada entre Estado e Mercado, nas figuras do Ministro da Educação e do Presidente da Confederação Nacional da Indústria.

recursos só seriam repassados para cada curso profissionalizante conforme o número de vagas gratuitas oferecidas. (ESTADÃO, 2011)

Diante dessas proposições do Ministro Fernando Haddad, o então presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Armando Monteiro Neto, declarou:

“O Sistema S não foi criado para ser política pública.” (ESTADÃO, 2011).

Interessante notar é que, a partir desse mesmo ano de 2011, o Sistema S foi o grande beneficiário de um programa governamental na área da educação profissional: o Pronatec, criado em 26 de outubro de 2011, que vem privilegiá-lo como executor e recebedor de montantes vultosos para seu desenvolvimento, resultando num aumento de cerca de 350% de sua receita, no intervalo de quatro anos, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Evolução da Receita do Sistema S no período entre 2011 e 2015

Ano	Receita do Sistema S (aproximadamente, em bilhões de Reais)	Percentual de aumento da Receita em relação ao ano de 2011 (ano de concepção do Pronatec)
2011	08,00	-
2012	22,82	185,25%
2013	27,12	239,00%
2014	31,09	288,63%
2015	36,00	350,00%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da CGU supracitados, constando em matéria do Estadão, por meio do link de acesso: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,proposta-de-reter-recursos-do-sistema-s-para-cobrir-deficit-ganha-forca-,1759089>>

Ademais, cabe registrar um fato político que parece ilustrar o jogo de forças do setor privado na arena pública: Fernando Haddad, que queria desvendar o que chamava de “caixa preta” do Sistema S, sendo por isso duramente rechaçado pelo Mercado, atuava como Ministro da Educação desde 29 de julho de 2005, quando da Gestão Lula, e entrando no primeiro Governo de Dilma Rousseff acabou deixando o cargo em 23 de janeiro de 2012, pouco tempo após a aprovação da Lei do Pronatec em 2011, ano em que questionou mais veementemente a configuração do Sistema S.

No dia 09 de setembro de 2015, em matéria também do Jornal Estadão, agora na Coluna Política, foi apresentada uma proposta de redução do déficit do Orçamento da União de 2016 por meio da “retenção de até 30% do valor repassado ao Sistema S”, pois “as

entidades recebem recursos para promover a qualificação de trabalhadores da indústria e do comércio”, e a ideia perpassa “uma espécie de Desvinculação de Receitas da União (DRU) para permitir ao governo reter parte dos valores destinados ao Sistema S”.

Verificou-se que a ótica economicista e assistencialista no que se refere à qualificação e à formação profissional dos trabalhadores e dos jovens estudantes/trabalhadores de escola pública, no campo de uma política de inserção social no chamado “desenvolvimento” do Brasil, acabou reforçando a justificativa para a concepção do Pronatec e para o repasse de fundo público ao setor privado.

Sua legislação foi produzida conforme a concepção que conjuga educação e desenvolvimento econômico, “envolvendo interesses políticos, econômicos e sociais em disputa e revelando quais as forças políticas representadas por organismos, instituições, movimentos e organizações civis que foram ouvidas na correlação de forças presentes no Estado” (SALDANHA, 2016, p. 188).

O Estado atende duplamente às necessidades dos donos do capital. Primeiro, qualifica minimamente os trabalhadores para atender às demandas do mercado e, segundo, reduz seus custos com a qualificação profissional. Refletimos que, a partir de concepções neoliberais, o Estado, além da função reguladora, assume a função de financiador. A partir das orientações neoliberais acerca do papel Estado, que priorizam a esfera privada, o Pronatec foi concebido e vem sendo implementado, predominantemente, com esse sentido. (MELO & MOURA, 2016, p. 107)

Com isso, Lima (2012b) considera que, direcionando recursos públicos para o setor privado e para o Sistema S, ameaçando “a expansão da rede federal de EP e o acesso ao Ensino Médio como direito social”, o governo pode “não garantir nem a profissionalização e nem um Ensino Médio de qualidade, e fazer a formação profissional para o mercado via mercado da formação” (LIMA, 2012b).

“De acordo com análise de SILVA (2015), o Estado cumpre neste aspecto a sua função de acumulação do capital, beneficiando o mercado privado com recursos públicos” (SALDANHA, 2016, p. 60), sendo que “as parcerias público-privadas são reeditadas no PRONATEC, imprimindo um movimento de conservação em relação à Política de Educação Profissional dos anos 1990” (SALDANHA, 2016, p. 71).

Em síntese, o Pronatec foi legitimado para enfrentar um suposto “problema” existente no País, “disseminado pelos meios empresariais, reforçado pelo governo e aceito por parte da sociedade civil: o da falta de mão de obra qualificada, como uma das causas principais do desemprego, desviando-se do real problema da baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros” (SALDANHA, 2016, p. 187).

“Evidentemente que a natureza privada da instituição abarca os interesses dos empresários industriais, ligados ao mercado, e contemplados na formação” (SALDANHA, 2016, p. 128), afinal existe uma “pressão empresarial por qualificação profissional [que] também faz parte desse contexto de criação do Pronatec” (MELO & MOURA, 2016, p. 107).

Lima (2012a, *apud* MELO & MOURA, 2016, p. 107) atesta que, como resposta a essa pressão, “são repassados ao Estado os custos que o empresariado teria com a qualificação profissional”.

Isto posto, cabe lembrar que, embora haja um interesse direto da indústria na formação de determinada mão de obra, “o mercado de trabalho e o efetivo emprego em um país relacionam-se principalmente a aspectos econômicos globais, nacionais e locais, a aspectos político-sociais e mesmo educacionais [...]” (SALDANHA, 2016, p. 128).

Ou seja: cria-se a impressão, no que diz respeito ao Programa, que ampliaria a oferta de cursos técnicos para “todos os brasileiros”, como se a questão do desemprego fosse resultado da falta de formação técnica e não do baixo nível de escolaridade da maioria da população. (SALDANHA, 2016)

Aliás, ainda que exista uma oferta significativa de cursos FIC, estes, por sua curta duração, operam para manutenção da baixa escolaridade dos alunos que os buscam. Somado a isso, há negligência quanto ao acompanhamento de egressos do Pronatec, conforme relata, em sua tese, Letícia Saldanha (2016):

Em relação aos egressos do Programa que obtiveram emprego, após a realização da qualificação ou da formação técnica, o MEC e o MTE ainda não disponibilizaram informações oficiais até o momento da redação final da pesquisa [2016], e **esta lacuna não se justifica após quatro anos de implantação do Programa e, principalmente, face ao montante de recursos envolvidos.** (SALDANHA, 2016, p. 91, grifos próprios)

Com o Pronatec, há o reforço em manter a condição subalterna da população pouco escolarizada, em prejuízo do atendimento às necessidades legítimas por educação que a classe trabalhadora apresenta, o que corrobora com a afirmação de Frigotto *et al.* (2014) sobre o modelo de desenvolvimento desigual e combinado, resultante do capitalismo dependente brasileiro, sob as diretrizes do capital financeiro mundial.

O Programa, portanto, constitui-se como uma resposta pragmática, e seus cursos, ao invés de atenuar, como acontece com o EMI, acentuam a perspectiva dual da Educação Profissional, “reiterando a máxima da ‘educação pobre para o pobre’” (MELO & MOURA, 2016, p. 113).

“Nesse caminho, apresenta como resultado a produção em larga escala de um

contingente de trabalhadores com baixa escolaridade, privado de uma formação geral, para alimentar o desenvolvimento subalterno, desigual e combinado brasileiro.” (MELO & MOURA, 2016, p. 116)

Para delinear uma primeira Avaliação Política da Política por trás do Programa, no que concerne ao processo de formulação do Pronatec, a começar com a forma como tramitou no Congresso Nacional e a partir dos interesses em jogo na correlação de forças, tem-se o posicionamento de Silva (2015):

[...] compreendemos a partir de Poulantzas (1971) que essa aparente coesão em torno do Projeto de Lei do Pronatec, advém da necessidade de se aprovar um projeto que apesar das divergências políticas, na luta pela hegemonia das “frações” da classe dominante ou “blocos de poder” (partidos políticos), persiste um objetivo comum, que é o de manutenção do modo de produção capitalista. (SILVA, 2015, p. 112)

Sob essa ótica, é que se vislumbram os bastidores da governabilidade dentro do Presidencialismo de coalizão que se vivencia no Brasil, as nuances dos encaminhamentos realizados, que carregam consigo a substância de um fazer governamental que, para ganhar sustentação política, acaba sucumbindo a pressões de grupos e entidades, que, por sua vez, desejam perpetuar a estrutura bem marcada de classes, por meio do reforço do modo de acumulação capitalista, utilizando-se, inclusive, de um Programa que veste uma roupagem de “inclusão social”, quando, na verdade, atende às demandas socioeconômicas interpostas pelo Mercado.

2.2.2 Características explicitadas textualmente no âmbito do Pronatec x indícios contraditórios encontrados por pesquisadores da Educação

Agora tratando das questões técnicas do Programa, conforme descrição oficial no Portal do MEC, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal no ano de 2011, “por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público” (MEC, 2015).

No que se refere à oferta/demanda de vagas no Pronatec, o processo acontece “através da denominada ‘pactuação’ entre demandante, ofertante e MEC, de acordo com o interesse dos ofertantes em oferecer determinados cursos e de um número de vagas que possam corresponder às necessidades dos demandantes” (SALDANHA, 2016, p. 95).

Inicialmente, os demandantes do Programa foram: Ministério de Desenvolvimento Social (Programa Brasil sem Miséria); Ministério do Trabalho e Emprego (Seguro-Desemprego); Ministério do Turismo (Copa); Ministério do Desenvolvimento Agrário (Pronacampo); Ministério da Defesa (Programa Soldado Cidadão); Secretaria de Direitos Humanos (Programa Viver sem Limites) e Secretarias Estaduais de Educação.

Letícia Saldanha (2016, p. 17) relembra que, “desde a posse da Presidente Dilma Rousseff no ano de 2011 prevaleceu o anúncio, em seus discursos e nas propagandas oficiais, do impacto que seria causado à educação pela criação do PRONATEC no seu governo”.

Foi previsto um montante considerável, “aproximadamente 24 bilhões de reais para o período referente aos anos de 2011-2014” e seria um impacto de ordem quantitativa na EPT devido à oferta de 8 milhões de vagas, “destinadas aos alunos matriculados no Ensino Médio (EM) público e aos trabalhadores, nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de qualificação profissional (FIC)” (SALDANHA, 2016, p. 17). Essa perspectiva quantitativa do Pronatec traz um aspecto político inerente ao processo de democratização da oferta de Educação Profissional.

No entanto, atrelada à democratização promovida pela expansão do acesso, pesquisadores como Moura (2015) apontaram o que, segundo Bruno (2011, p. 551), trata-se de “massificação”, que “diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho”, simplificando os processos formativos às circunstâncias apenas de reprodução do capital.

Além disso, com relação à “oferta inicial de 2,5 milhões de vagas, correspondentes ao período de 2011-2012, aproximadamente 71% do total das vagas nacionais foram para cursos FIC, e 47% desta oferta foi realizada pelo Sistema S (BRASIL/MEC/SETEC/PRONATEC, 2012)” (SALDANHA, 2016, p. 24).

O predomínio de cursos FIC demonstra a natureza da qualificação do Pronatec “**– imediatamente voltada ao sistema produtivo e desvinculada de elevação de escolaridade –**, e o destino de grande parte dos recursos públicos às instituições paraestatais que compõem o Sistema S” (SALDANHA, 2016, p. 24, grifos próprios), que recebem subsídios da sociedade de longa data, por meio de contribuições compulsórias.

Todavia, o que ocorreu foi que o Pronatec promoveu o “acesso seletivo” de alunos do Ensino Médio à EPTNM, por meio de cursos técnicos concomitantes e, mais adiante, na forma subsequente, priorizando o alcance quantitativo de matrículas, “como uma forma de legitimar-se” (SALDANHA, 2016, p. 108).

Contudo, conforme já mencionado, houve expressiva oferta “em relação aos cursos FIC e não aos cursos técnicos, evidenciando a continuidade histórica quanto à opção de qualificação dos trabalhadores para o trabalho simples” (SALDANHA, 2016, p. 108-109), no âmbito da “mais-valia absoluta”.

Nesse caso, apesar de a expansão da oferta e da formação diversificadas apresentarem um caráter aparentemente democrático, as diferenças qualitativas apresentadas, além de não contribuírem para a qualidade do Ensino Médio, conforme seria um dos seus objetivos, acabam reforçando as desigualdades.

Diante de um cenário de retomada gradativa do EMI, com o Decreto nº 5.154/2004, dadas as evidências da importância de uma educação integrada como forma de amenizar o dualismo no ensino e promover emancipação, vislumbrada principalmente com base nas práticas e condições¹⁴ da Rede Pública Federal de Ensino, com seu quadro de professores qualificado, dispondo de incentivos e infraestrutura superiores às demais escolas públicas e alcançando excelentes resultados já mencionados, inclusive em aprovação em processos seletivos para o Ensino Superior, justamente o que, no governo de FHC, foi identificado e tomado como razão para extinção do EMI como possibilidade à classe trabalhadora na Rede Federal, questiona-se: “Qual o sentido da proclamada democratização na EPTNM através do reforço da oferta não pública e de formação não integrada ao Ensino Médio?” (SALDANHA, 2016, p. 19).

Esse é um questionamento importante e que, talvez, possa ser respondido pelas situações extremas em que se desenvolvem as condições de governabilidade, através da necessidade de atendimento a pressões e interesses de Mercado e de instituições paraestatais, por exemplo.

Se não por questões relacionadas à obtenção de condições de governabilidade, em situação de Presidencialismo de Coalizão vivido no País, em que o Ente-Mercado permeia o Ente-Estado e influencia decisões no setor público, como se explica a aprovação de um Programa, com trâmite aligeirado no primeiro ano do primeiro mandato da Presidente Dilma

¹⁴ “O aspecto virtuoso [do EMI], a que nos referimos, compreendia a oportunidade de o estudante ter a formação básica sob a referência do trabalho. **Este, porém, tendeu a se efetivar, especialmente, nas Instituições da Rede Federal, onde havia condições materiais de infraestrutura administrativa e de didático-pedagógica, bem como de trabalho e de formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade referenciada socialmente.** Por esses motivos, Saviani (1997) declarou que tais instituições continham os *germens* da educação politécnica. ***Germens* esses que tentamos cultivar, por superação dialética, insistimos com a concepção e a prática do Ensino Médio Integrado, tidos como coerentes, filosoficamente e politicamente, com as necessidades e os direitos da classe trabalhadora.**” (RAMOS, 2017, p. 34, grifos próprios e originais)

Rousseff (PT), em 2011, nos mesmos moldes de um Programa que pertencia à plataforma de campanha do adversário derrotado nas urnas em 2010, o candidato José Serra (PSDB)?

Cabe destacar, de acordo com a análise de Paz & Oliveira (2012, p. 154), com relação à política nacional de qualificação profissional no Brasil, que “há uma tendência de a política de qualificação profissional assumir as feições de uma política pública de Estado neoliberal, em contextos governamentais diferenciados”.

Assim, ao priorizar as parcerias público-privadas, subordinando-se aos interesses do empresariado, provoca a precarização das outras ofertas públicas de EPTNM, prejudicando o direito dos alunos a uma Educação Profissional técnica pública, gratuita e de qualidade.

Desde a criação do PRONATEC, este tem recebido críticas em revistas científicas, provenientes de autores que discutem as relações entre o EM e a EPTNM, no sentido de que o Programa reforça a dualidade e a fragmentação nas relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil (CIAVATTA; RAMOS, 2011) e de que a oferta de bolsas no setor privado caminha na direção oposta à universalização do Ensino Médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). (SALDANHA, 2016, p. 28)

A oferta do Pronatec foi realizada por meio de “instituições públicas e instituições privadas interessadas, mediante a concessão de bolsas aos alunos e aos trabalhadores, denominadas Bolsa Formação, repassadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) às instituições ofertantes” (SALDANHA, 2016, p. 18).

Segundo Freitas (2012, p. 383) uma das modalidades de privatização, ao lado das concessões, são os *vouchers* ou “bolsas”, permitindo aos alunos oriundos das classes populares estudarem nas escolas privadas, mediante a transferência de recursos públicos para estas, justificando o aparecimento de uma “escola privada para pobres”, no âmbito da EPTNM. (SALDANHA, 2016, p. 45)

No momento de sua investigação, Letícia Saldanha (2016) aponta que, no ano de 2015, encontrou quatro dissertações sobre o Pronatec, discutindo a relação com a EPTNM.

Ramos (2014) analisou o Programa como Política Social de Estado; Godoi (2014) considerou as parcerias público-privadas e as suas implicações para a dualidade estrutural entre ensino médio e ensino profissionalizante público; Martins (2015) investigou as mediações econômicas, políticas e ideológicas, assim como as justificativas socioeconômicas para a implementação do PRONATEC e Silva (2015) realizou uma avaliação política do PRONATEC, especialmente quanto à função de legitimação do Estado Capitalista. (SALDANHA, 2016, p. 29)

Para a presente pesquisa, foi realizada busca no Banco de Dados IBICT, em 29 de abril de 2016. Foram encontrados 06 trabalhos com abordagens distintas: 03 teses e 03 dissertações.

Quanto às teses, uma delas (SILVA, 2014) se propôs a analisar como o Pronatec se constituiu como estratégia de inclusão produtiva do Plano “Brasil Sem Miséria”, a fim de contribuir para o debate sobre a massificação da qualificação profissional no enfrentamento à extrema pobreza.

Outra tese tratou da questão da evasão e permanência (BASSO, 2014); e uma terceira tese (CÂMARA, 2014) estudou a formulação dos Programas de Combate à Pobreza na Argentina e no Brasil com influência em autores inspirados na ideia de um Estado de Bem-Estar Social.

Câmara (2014) afirma que iniciativas governamentais de formulação de programas como o Pronatec reconhecem “a urgência da questão social e defendem a politização desses Programas para garantir a instituição de direitos sociais e o acesso dos pobres a estes, de modo a realizar sua cidadania ativa”.

No entanto, apesar de alguns avanços, há limitações que impedem a efetividade no combate à pobreza, como, por exemplo, a definição de quem são os pobres e o fato de as razões da pobreza serem “estabelecidas em termos restritos que impossibilitam compreender os **determinantes estruturais da pobreza, situados na relação capital-trabalho, especificamente na superexploração do trabalho que marca a vida do povo latino-americano**” (CÂMARA, 2014, grifos próprios).

Ainda que o PRONATEC se estabeleça como uma política de governo – resultado estratégico –, ele compõe, sobremaneira, um conjunto contraditório – unidade conflitual – de interesses das classes dominantes que, em relação ao bloco no poder, contribui para a hegemonia restrita das frações do capital monopolista no seio do Estado capitalista dependente brasileiro, e, em relação às massas populares nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, garante a adesão ao projeto desenvolvimentista de novo tipo, subordinado ao grande capital financeiro internacional. (RAMOS, 2014, p. 26)

Quanto às dissertações, uma delas (SOUZA, 2015) evidencia a fragmentação constitutiva da proposta do Pronatec: “O programa privilegia uma educação fragmentada, com a oferta de cursos que não são integrados e com as mesmas nuances do século passado, ou seja, com uma educação dicotomizada entre o pensar e o fazer”.

Melina Rombach (2014) faz uma abordagem do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Brasil Sem Miséria (Pronatec – BSM) a partir de uma perspectiva de gênero, problematizando o acesso de mulheres de baixa renda a cursos de qualificação profissional, ressaltando os desafios de implementação e a presença feminina ainda minoritária em tais cursos.

A autora destaca também que o Programa oferece “a Bolsa Formação Trabalhador, a qual prioriza o ingresso do público beneficiário dos programas sociais do governo federal” (ROMBACH, 2014), o que vem corroborar com a explanação de Célia Kerstenetzky (2011) sobre as estratégias de coordenação programática e institucional entre transferência de renda e políticas ativas de mercado de trabalho.

A dissertação de Trogiani (2012) mostra a pesquisa que teve por objetivo identificar as principais causas dos baixos índices de adesão do público-alvo e alto índice de evasão dos alunos no âmbito do Programa Brasil Sem Miséria em Osasco.

Além desses trabalhos encontrados no Banco IBICT, a investigação, já referenciada, empreendida por Letícia Saldanha (2016), evidenciou uma série de inconsistências relacionadas à proposição do Pronatec como a não priorização de cursos técnicos, a oferta preponderante de cursos FIC, a não contribuição para a democratização da EPTNM nem para elevação da escolaridade, falta de análise consistente sobre a demanda real do mundo do trabalho, ausência de estudos oficiais sobre a inserção laboral dos egressos, etc.

Ademais, veio à tona, especialmente, outra questão bastante criticada acerca do Pronatec: a utilização de recursos públicos para privatização do ensino profissionalizante. A autora destaca, inclusive, o processo de alteração da LDBEN para inserção do Sistema S como integrante do sistema federal de ensino, em que **“a modificação facilita o repasse contínuo de verbas públicas para estas instituições, ratifica a concepção mercantil de formação profissional e concebe a oferta da Educação Profissional como um serviço e não como um direito”**. (SALDANHA, 2016, p. 46, grifos próprios)

2.2.3 A dimensão dos cursos previstos na concepção do Pronatec

Primeiramente, o Pronatec foi pensado para o desenvolvimento de cursos técnicos concomitantes. Paralelamente a essa modalidade, veio a oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC), que se tornou oferta preponderante do Programa. Mais adiante, conforme já mencionado, abriu-se a possibilidade também para a oferta de curso técnico subsequente.

De acordo com o MEC¹⁵, o curso técnico¹⁶ é aquele voltado para o aluno que ainda vai cursar ou que já cursou o Ensino Médio e quer aprender uma profissão.

¹⁵ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/par/353-perguntas-frequentes-911936531/educacao-tecnologica-1056103719/13144-qual-a-diferenca-entre-cursos-tecnicos-e-tecnologicos>>

¹⁶ “Já o curso tecnológico é um curso superior, uma modalidade de graduação, assim como o bacharelado e a licenciatura.” (MEC, 2017)

2.2.3.1 Curso Técnico Concomitante

No caso de quem ainda vai cursar o Ensino Médio, existe a oferta de curso técnico integrado ao Ensino Médio, em que o aluno é matriculado numa única instituição, cujo projeto pedagógico é entrelaçado entre área técnica e formação propedêutica. Além disso, existe a modalidade denominada “concomitante”, que é quando o aluno cursa o Ensino Médio numa instituição e o curso técnico noutra, modalidade-base da criação do Pronatec.

2.2.3.2 Curso Técnico Subsequente

Para quem já cursou o Ensino Médio, há o chamado curso técnico “subsequente”, ou seja, é preciso que o aluno já possua o diploma de nível médio para inscrever-se num curso subsequente, também denominado de “pós-médio”.

2.2.3.3 Curso de Formação Inicial e Continuada

A oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC) não condiciona a participação a uma matrícula em outra instituição, e, no caso do Pronatec, direciona-se a pessoas em busca de uma colocação no mercado de trabalho. Os cursos FIC possuem duração de 160 horas ou mais.

2.2.4 Discussão da Comissão de Educação do Senado Federal sobre o Pronatec em 2017

O texto da Ata da 37^a Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, realizada em 09 de outubro de 2017, explicita muito do que vem sendo discutido no presente trabalho.

Em sua fala de abertura, o Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz (PP/BA), evidencia o caráter atrelado à Teoria do Capital Humano que o Pronatec carrega consigo, que é de colocar sobre os indivíduos a grande responsabilidade pela própria inserção no mundo do trabalho, sem que haja questionamentos acerca de todas as demais relações socioeconômicas:

A questão do mercado e do setor informal. Isso foi levantado porque tem comprometido o olhar do indicador sobre a empregabilidade, se o programa consegue e alcança realmente esse olhar sobre o mercado informal, porque diversos

cursos têm tanto esse foco no mercado informal como também no **empreendedorismo**. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 03)

Ao mesmo tempo em que o Pronatec coloca como público-alvo, primordialmente, conforme já foi explicitado, uma população em situação de vulnerabilidade social, as diretrizes dos cursos tem apontado para o “foco no mercado informal como também no empreendedorismo”.

Além da fragilidade de inserção dessa população considerando-se a perspectiva limitada do mercado informal, ao que tudo indica o termo “empreendedorismo” tem sido vinculado a iniciativas de busca tão-somente pela sobrevivência, afinal trabalhar por conta própria não significa ser “empreendedor”, mas sim que a pessoa está na luta pela subsistência.

Mais adiante, devido aos altos índices de evasão, o próprio Presidente da Comissão afirma:

[...] é necessário encontrar a pessoa certa para fazer o curso, com correto nivelamento inicial, oferecer o curso certo, o curso alinhado com o mercado, situado no lugar certo, cursos onde há empresas que irão absorver a mão de obra, onde existam arranjos produtivos locais e levar em conta o desenvolvimento de habilidades ligadas ao comportamento do trabalhador, aspectos, não só técnicos, mas habilidades socioemocionais também, e ao **empreendedorismo**. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 04)

Se o público-alvo previsto trata-se de pessoas em situação de vulnerabilidade social e com baixa escolarização, o que significaria “encontrar a pessoa certa para fazer o curso, com correto nivelamento inicial”?

Quando constata que é preciso que empresas absorvam a mão de obra e menciona os arranjos produtivos locais, essa preocupação vem ao encontro dos propósitos do Programa, que quer conjugar acesso ao ensino técnico e ao emprego.

No entanto, ao citar “desenvolvimento de habilidades ligadas ao comportamento do trabalhador”, “habilidades socioemocionais”, “empreendedorismo” aponta que a configuração social poderia se eximir de promover a inserção no mundo do trabalho. E aí surge mais um questionamento: Que capital de investimento possuem aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social para se tornarem empreendedores?

Outra questão bastante séria que tem se tornado lugar-comum é a afirmação de que, mesmo não existindo comprovação de inserção no mercado de trabalho, por conta da falta de acompanhamento para aferir os resultados do Programa ou devido ao oferecimento de cursos que não trazem um ofício em si, o aspecto “socioemocional” dos participantes, ou seja, o aspecto subjetivo de fazer com que se sintam motivados a continuar estudando, vem sendo

tomado como um resultado que em si mesmo bastaria como justificativa para manutenção, investimento e legitimação do Programa.

Com relação a essa abordagem, na mesma Audiência, a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, Eline Nascimento, lembrando a experiência com o segmento “Mulheres Mil”, afirmou: “a gente fez um levantamento com as alunas, e um dos indicadores que a gente teve foi o desejo delas de continuar estudando.”

O Auditor Federal de Controle Externo do TCU, Almir Menezes, rebateu a perspectiva da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica dizendo:

[...] mesmo que você esteja lidando com um público como, por exemplo, Mulheres Mil: "Ah você tem outros objetivos?" "Tenho." Mas o objetivo mais ambicioso, no final, é a empregabilidade – está entendendo? – porque... aí serve como porta de saída para os públicos vulneráveis do Bolsa Família, por exemplo. Está certo? Então, assim, no final das contas, você está dando treinamento.

Por exemplo: dar cidadania, você pode dar por outras formas; melhorar a autoestima, você pode atacar de outras formas. Por que um curso profissional? Porque, no final das contas, você quer dar empregabilidade, melhorar as condições do indivíduo e também melhorar a produtividade das empresas e aí criar um ciclo positivo e virtuoso de trabalho.

Então, eu acho que **a empregabilidade é um indicador por excelência de resultado que tem que estar na agenda da Setec** [...] (SENADO FEDERAL, 2017, p. 39, grifos próprios)

Por sua vez, o Presidente da Comissão sublinhou: “fica claro que nos achados em auditoria realizada pelo TCU e que a gente tem visto aqui no debate que há uma desconexão entre os cursos ofertados e as necessidades de mercado de trabalho local. É uma falha de aderência do programa” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 18).

A 37ª Reunião da Comissão de Educação no Senado Federal evidenciou ainda mais a ausência de base de dados e controle por parte da Setec/MEC para identificação do alcance dos próprios objetivos a que o Pronatec se propõe, mesmo após seis anos da criação do Programa, tanto com relação à empregabilidade quanto no que diz respeito à evasão, ao tipo e às razões, o que muitas vezes leva ao pagamento total do curso para o número de matriculados sem ocorrer a formação de todos, além de não haver rigor na metodologia para lançamento dos cursos, conforme atestou o próprio Auditor Federal de Controle Externo do TCU:

Conhecendo a realidade dos nossos Municípios... Estivemos lá no Rio Grande do Norte durante a auditoria, e aqui em Goiás. Fomos lá ver como é que isso era feito lá e o que a gente percebeu é o seguinte: cadê o interlocutor institucional? Não tem, não foi designado oficialmente. Cadê a última vez em que ele esteve aqui presente e como ele fez esse levantamento? "Ah, ele tentou negociar, tentou entrar em contato com as empresas, não conseguiu, ele conversou com o sindicato". Então, assim fica uma coisa muito informal, e o resultado disso é perverso e se mostra em alguns exemplos que nós temos. Só para dar um exemplo, a gente fez um estudo em 105

Municípios, aqueles Municípios com a maior oferta de vagas, e o que a gente percebeu é que apenas 27% das vagas ofertadas estavam alinhadas com, vamos dizer assim, aquelas famílias ocupacionais com maior estoque e maior variação de contratação. Havia um descasamento nesse público do MDS e a razão é porque eles não conseguem ouvir adequadamente. [...] Não dá para você simplesmente colocar na mão do demandante e dizer assim: "Olha, demandante, se vira aí e apresente para a gente o que você acha que seria a oferta adequada". Não dá para ser assim. A nosso ver, pela capacidade institucional do MEC, a capacidade de lidar com dados e de induzir a política, é necessário que haja uma costura para que essa qualificação, para que esse MDS venha mais qualificado. Senão, não resolve o problema. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 14-15)

O Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Rafael Lucchesi, manifestou-se expondo a existência de base de dados por parte do Senai:

O Senai tem o mapa do emprego industrial, que é uma metodologia bem robusta de identificação da demanda, e está à disposição do MEC. É uma contribuição que nós podemos propiciar à agenda de política pública. Seria desejável que se fizesse um mapa do emprego industrial tanto na indústria, quanto no comércio, quanto na agricultura, e você teria uma cobertura plena, muito mais do que uma bolsa de emprego. Ali há a metodologia das vinte principais agências que analisam as posições de investimento, e isso vai determinar o emprego futuro, bem como os microdados do BNDES e do IBGE. Então é uma base bem robusta de informação que está à disposição do Governo, que é protagonista de política pública. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 20)

Com relação a metodologias e critérios para oferta dos cursos, Lucas Mation, Chefe da Assessoria Técnica da Presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), teceu suas considerações:

O que o nosso estudo sobre os impactos do Pronatec na empregabilidade mostrou é que, quando você considera as vagas do Pronatec ofertadas com base em demandas manifestadas pelas empresas, você encontra impactos do programa, você encontra uma empregabilidade muito maior. [...] as empresas de certa forma, quando manifestam suas demandas por qualificação profissional, por treinamento, estão expressando o que esperam de ocupações dali para frente. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 17)

Outro debate levantado pelo Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz, foi sobre a carga horária mínima, que é de 160 horas, em cuja discussão foi revelado o interesse na alteração desse número para oferta de cursos de menor duração, a partir da fala do Diretor de Educação e Tecnologia da CNI:

Do acordo de gratuidade, eu fui o negociador na época, do Sistema S, com o Ministro Fernando Haddad. Ele tinha a assessoria do Samuel Pessoa e de outros economistas de lá da FGV e colocaram que cursos de baixa duração não faziam diferença para o capital humano. [...] Vou dar um exemplo. Um eletricista que tenha seus 45 anos, 50 anos. A empresa dele está-se automatizando. Ele não precisa fazer um novo curso de 160 horas, ele precisa aprender um módulo de automatização. O Senai faz isso em 80 horas.

Ele pode ser um torneiro mecânico, a mesma coisa. Ou ele precisa porque pelo novo regramento legislativo ao qual as empresas estão submetidas, um técnico precisa fazer um curso de saúde e segurança. Ele vai fazer um curso de 60 horas. [...]

E há os itinerários formativos também. E os itinerários formativos, só na área da indústria, o Senai os fez. São 38 itinerários formativos que vão associar cursos técnicos com cursos de aperfeiçoamento, que são esses cursos de 60, 80 a 90 horas e que estão dentro de um conceito que existe no mundo inteiro, que é um conceito de *skills*, de competências; são competências-chave que estão no mundo do trabalho. Se na terceira revolução industrial, da indústria 3.0, nós fazíamos um curso de automação e ele era importante. No futuro vai ser superimportante, se a gente quiser participar da cadeia global de valor da indústria, fazer curso de digitalização, não a digitalização de digitador, mas de digitalização dos processos industriais que se transformam com *big data*, e isso vai ser necessário em cursos que certamente vão ser menores do que 160 horas.

Então, não tem aderência ao mundo real. Seria razoável um maior conhecimento dos processos industriais e do empacotamento das competências para definir essa modalização, Senador. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 21-22)

Dessa fala do Diretor de Educação e Tecnologia da CNI, Rafael Lucchesi, ao citar a discussão acerca do embate sobre o Acordo de Gratuidade com o então Ministro Fernando Haddad, cabe lembrar que o Presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Armando Monteiro Neto, declarou o seguinte: “O Sistema S não foi criado para ser política pública.” (ESTADÃO, 2011)

Não são poucas as vezes, em que a transparência das ações do Sistema S causa polêmica. Após o questionamento por parte do Ministro Haddad, em 2011, novamente em 2017, voltou-se a falar sobre os impostos compulsórios arrecadados pelas paraestatais, que são organizações de direito privado. O montante cai em suas contas e se transformam em dinheiro privado:

O valor que passa pelo Sistema S seria de cerca de R\$ 30 bilhões anuais, sendo R\$ 16 bilhões de contribuição pública arrecadada pelas empresas. Parte do dinheiro é recolhido pelo Fisco e repassado aos cofres destas instituições, que, apesar de fiscalizadas pelos órgãos de controle, não estão sujeitas à prestação de contas.

Uma das polêmicas é que os recursos destas entidades deveriam ser integralmente arrecadados pela Receita, com objetivo de aumentar a transparência, assim como a previsão da contabilização do valor dentro do orçamento da União.¹⁷ (SOLLICITA, 2017)

É uma arrecadação questionada porque opera vultosos recursos de fundo público sem haver a transparência na prestação de contas, e isso sem se referir aos recursos relacionados ao Pronatec, portanto há um agrupamento de entrada de recursos, agregando montantes significativos de origem pública.

A Receita Federal repassou no ano passado [2016] R\$ 16,4 bilhões às 11 entidades do Sistema S. O dinheiro é recolhido pelas empresas – conforme o setor, o percentual varia de 0,2% a 2,5% sobre a folha de pagamentos – **para bancar**

¹⁷ <https://www.sollicita.com.br/Noticia/?p_idNoticia=11477&n=arrecadação%20-do%20-sistema%20-s%20-está%20-na%20-mira%20-do%20-congresso>

atividades de qualificação de mão de obra, desenvolvimento de microempresários e proporcionar atividades de lazer e saúde. Neste ano [2017], entre janeiro e setembro, o Fisco recolheu R\$ 12,8 bilhões e repassou ao Sistema S.¹⁸ (ESTADÃO, 2017)

Interessante notar que, além de ser o ofertante principal do Pronatec, com um forte protagonismo desde a sua gênese, com influências para transformar a modalidade original de cursos concomitantes à possibilidade de Subsequente e FIC, cuja oferta tornou-se massiva, conforme inúmeros estudos, tem-se novamente a indução, por parte do Sistema S, por meio da representação da CNI, para propostas de novas mudanças com ainda mais redução de carga horária, em busca de suprir as atividades de aperfeiçoamento do trabalhador nos processos internos industriais, cujo atendimento dessa necessidade já estaria estabelecido nos propósitos específicos das contribuições compulsórias direcionadas ao Sistema S.

Numa reunião pretendendo tratar das diversas lacunas e problemas apresentados pelo Pronatec, tendo em vista seus propósitos de acesso ao ensino técnico e emprego a um público-alvo previsto que se refere à população em situação de vulnerabilidade social, a única representação do núcleo dos ofertantes presente é ligada ao Sistema S (Direção de Educação e Tecnologia da CNI). E é justamente essa representação que sugere que o Pronatec, mais uma vez, sofra alterações para abarcar a necessidade que a Indústria tem de capacitar o trabalhador que já está empregado e cuja função de capacitação seria de incumbência do próprio setor industrial, conforme, inclusive, o que está previsto em termos de direcionamento do compulsório que arrecada: “bancar atividades de qualificação de mão de obra”.

A Ata da 37ª Reunião da Comissão de Educação ilustra bem o que foi tratado na fundamentação teórica do presente trabalho, em especial com relação às considerações realizadas por Gonzalez (2009) que, em seus estudos, alertou para o risco de que políticas que teoricamente intentam fazer a ligação entre a Escola e o mundo do trabalho beneficiem apenas as próprias empresas ou indústrias.

Afinal, conforme o autor esclarece, não raro se repassa ao Estado os custos de qualificação profissional ou do que se denomina “treinamento em serviço”, sendo essa responsabilidade das empresas ou indústrias.

Com esse desvio de finalidade, uma política de educação técnico-profissionalizante que nasce com características de uma política ativa de mercado de trabalho deixa de se configurar como oportunidade de formação de novos indivíduos ainda não inseridos no processo produtivo, bem como impede a possibilidade de novas contratações. O resultado

¹⁸ <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cni-diz-que-incluir-sistema-s-no-orcamento-e-inconstitucional-e-nao-ampliara-transparencia,70002044552>>

disso é um benefício exclusivo ao Ente-Mercado e, no caso do Sistema S, que já deveria utilizar o compulsório que arrecada para essa qualificação do trabalhador já empregado, chega-se a uma situação de ser duplamente beneficiado com o fundo público.

Nesse ponto, houve um posicionamento bastante assertivo da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, Eline Nascimento, esclarecendo:

Quando uma indústria resolve dar um curso de 40 horas para o seu profissional, porque entende que ele precisa se aperfeiçoar em um aspecto específico, isso é papel de o empregador fazer. O Pronatec está atrelado a uma política, então acho que é importante a gente começar a separar também um pouco as coisas. Agora, eu concordo que é importante um estudo. Por exemplo, essa questão da obrigatoriedade de horas também tem uma relação com o Cadastro Brasileiro de Ocupação. Não estamos dissociados de outros elementos que são da responsabilidade do Ministério do Trabalho, por exemplo. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 22)

Ao passo em que não se coloca como política pública, conforme a já mencionada declaração do Presidente da CNI, o Sistema S rapidamente posiciona-se como ofertante principal, recebedor de considerável montante do fundo público, questionador de Programas Sociais e de Assistência como o Seguro-Desemprego e demais direitos trabalhistas, movimentando-se socialmente pelo que se chama “modernização” das leis trabalhistas, manifestando a necessidade de enxugamento do Estado, mas isso em relação aos cidadãos e, ao mesmo tempo, utilizando um discurso de que tais ações seriam para o bem dos indivíduos, enquanto defende apoio e direcionamento de recursos públicos à iniciativa privada, inclusive para as questões claramente de função do empregador. Sem cerimônias sobre o fundo público, diz o Diretor de Educação e Tecnologia da CNI:

Então eu acho que dez bilhões não é muito. É muito pouco – eu colocaria mais um adjetivo, muito pouco, com relação a esse volume de recurso. E mesmo no MEC, que tem um orçamento de R\$130 bilhões, um volume de recursos adequado para a educação profissional não me parece muito, se a agenda for uma agenda ao encontro das necessidades dos brasileiros. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 10)

Esse é o cenário que demonstra a força que a CNI imprime dentro do âmbito estatal: a maior parte dos recursos foi destinada ao setor privado, destacando-se o Senai com 36,78% e o Senac com 26,07% (LIMA *et al.*, 2016).

A trajetória do Pronatec, desde a sua criação em 2011, em regime de urgência, até as muitas modificações agregadas posteriormente, apresenta, tendencialmente, processos decisórios em prol do setor privado, por meio das diretrizes defendidas pelo Sistema S e estabelecidas com a participação das instâncias governamentais que conferem ares democráticos a decisões de direcionamento de recurso público que, haja vista a falta de base

de dados de controle por parte do MEC, até o momento (seis anos após sua criação), de acordo com a citada Reunião da Comissão de Educação no Senado Federal em 09/10/2017, parecem beneficiar um único segmento: o Ente-Mercado, situação que corrobora o cenário de risco descrito por Gonzalez (2009).

2.3 SÃO JOSÉ E PANORAMA DO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL (APL)

2.3.1 São José/SC e seu contexto socioeconômico e geográfico

“[...] o município é a instância mais importante, pois é aí que, concretamente, vivem as pessoas.”
(Dermeval Saviani)

A fundação da então freguesia de São José/SC se deu em 26 de outubro de 1750, hoje município, localiza-se na Grande Florianópolis. “Tem como limite a leste as águas da baía sul da Ilha de Santa Catarina, a oeste São Pedro de Alcântara e Antônio Carlos, a norte Biguaçu e Florianópolis, e a sul Palhoça.” (FARIAS, 1999, p. 30)

No litoral de Santa Catarina, existe a predominância das planícies e das serras, sendo que a grande faixa plana que costeia o mar, região em que também se situa São José, é denominada planície costeira. O relevo plano é entrecortado por morros, em especial no distrito Sede e, devido à configuração acidentada, houve, no passado, dificuldade para ocupação agrícola, sendo atualmente uma área ocupada por loteamentos residenciais. Próximas à orla marítima, situam-se pequenas ilhas sem grande valor econômico, e as praias existentes não possuem balneabilidade.

O solo que predomina na região de baixadas é a argila arenosa, “de grande valor para o cultivo da mandioca, milho e feijão. Também existem alguns filões de solos argilosos brancos, próprios para as indústrias cerâmicas” (FARIAS, 1999, p. 39). Com relação à vegetação, apesar das condições climáticas (chuvas bem distribuídas, região subtropical, planícies e elevações de baixa altitude e poucas variações térmicas ao longo do ano) proporcionarem o desenvolvimento de uma vegetação bastante variada, indo de árvores a gramíneas, a cobertura vegetal do município se alterou bastante com o desmatamento de florestas originais que portavam árvores nobres, além de intervenções nas áreas de planície, através de aterros e drenagens, causando desaparecimento de espécies vegetais e animais.

No século XVIII, com a colonização açoriana, São José teve suas principais atividades econômicas relacionadas aos produtos primários resultantes do extrativismo, da agricultura e da pesca. Entretanto, foi a ligação via marítima com a capital que resultou em melhores perspectivas econômicas, pois servia de entreposto comercial, para passagem e pernoite, havendo arrecadação de impostos relacionados às cargas de diversos gêneros alimentícios e à travessia de gados.

Contudo, a condição de centralidade de comercialização era mantida pela capital, e, com a conclusão da Ponte Hercílio Luz, inicia o período de estagnação, pois São José deixa de ser a região em que os produtos eram obrigados a parar, tendo, assim, escoamento direto para Florianópolis. Por esse motivo, “durante o período de 1930 a 1950 os municípios da Grande Florianópolis passam por um período de estagnação generalizada.” (FARIAS, 1999, p. 128)

De entreposto comercial, enquanto não havia a Ponte Hercílio Luz, o que obrigava a baldeação por via marítima dos produtos consumidos na Ilha de Santa Catarina e o recolhimento de impostos que incrementavam as receitas do município, São José teve sua decadência comercial, retomando seu crescimento a partir da década de 1970, em decorrência do êxodo rural em direção a Florianópolis, e a procura por moradias de menor custo em São José.

Assim, observa-se uma relação intrínseca com a Ilha de Santa Catarina, em que mudanças atreladas à capital reverberam na estrutura, configuração e funcionamento do município de São José, podendo-se, inclusive, ponderar sobre uma certa forma de dependência no mencionado período: “A partir de 1970 São José se tornou polo receptivo do êxodo rural para a Grande Florianópolis, portanto seu crescimento urbano está ligado à explosão urbana de Florianópolis.” (FEESC/UFSC, 2004, p. 9)

Com exceção das madeireiras como atividade industrial, tem-se a forte presença do setor terciário, através do comércio de diversos gêneros e a prestação de serviços como atividades econômicas preponderantes do município de São José.

Segundo o último Censo do IBGE¹⁹ (2010), São José contava com uma população de 209.804 habitantes, resultando numa densidade demográfica de 1.376,78 hab/km², sendo que, em 2016, a população estimada girava em torno de 236.029 habitantes (IBGE, 2017)²⁰.

A evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município em comparação com Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina e cidade que conferiu

¹⁹ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/sao-jose/panorama>>

²⁰ Idem.

importância à dinâmica econômica do município de São José, está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Evolução do IDH do município de São José em comparação com Florianópolis nos anos de 1991, 2000, e 2010 / Ranking em relação aos municípios do Estado de Santa Catarina e demais municípios brasileiros.

Cidade	1991	SC	BR	2000	SC	BR	2010	SC	BR
Florianópolis	0,681	1º	3º	0,766	2º	5º	0,847	2º	3º
São José	0,626	4º	15º	0,718	7º	68º	0,809	7º	32º

Elaborado pela autora²¹.

Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/sao-jose/panorama>>

No Quadro 2, quando se analisa o Estado de Santa Catarina, observa-se uma proximidade do IDH da cidade de São José com o índice apresentado pela capital catarinense, cuja influência no desenvolvimento de São José foi evidente ao longo dos tempos.

Do ano de 1991 ao ano 2000, apesar do crescimento do IDH, ambas as cidades apresentaram um pequeno decréscimo no ranking estadual, posição que se manteve até uma década depois, em 2010, 2º lugar para Florianópolis e 7º lugar para São José.

Já, em nível nacional, houve uma diferença maior com o passar dos anos, principalmente com relação a São José, que ocupava o 15º lugar em 1991, passando a 68º no ano 2000 e, posteriormente, melhorando seu índice em 2010, alcançando o 32º lugar no ranking nacional do IDH.

Segundo o Projeto de Revisão do Plano Diretor do Município de São José, que consta no Relatório “Leitura da Cidade de São José – SC: tendências e potenciais” (FEESC/UFSC, 2004), São José contava com a preponderância do setor de serviços como maior gerador de empregos.

Assim, comparando-se a participação dos setores no PIB total do município, já, desde 1996, São José vem se caracterizando como uma cidade predominantemente prestadora de serviços (51,8%), tendo também uma significativa participação do setor industrial (35,8%).

²¹Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/saojose/pesquisa/37/30255?ano=2010&localidade2=420540&tipo=ranking>>

Quadro 3 – Comparativo da participação percentual dos setores no Produto Interno Bruto (PIB) total municipal

MUNICÍPIO	AGROPECUÁRIA	INDÚSTRIA	COMÉRCIO	SERVIÇOS
São José	7,1	35,8	5,3	51,8
Governador Celso Ramos	46,1	7,5	1,5	44,9
Biguaçu	10,6	28,5	17,1	43,8
Santo Amaro da Imperatriz	62,7	2,5	0,8	34,0
Antônio Carlos	66,5	6,3	0,5	26,7
Florianópolis	51,9	19,8	3,1	25,2
Paulo Lopes	67,7	4,5	5,2	22,6
Palhoça	72,2	7,6	4,8	15,4

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/CGPOR, estimativas preliminares, 1996, *apud* FEESC/UFSC, 2004, p. 186.

“Análise comparativa permite ver que, dentre todos os municípios da microrregião de Florianópolis, São José tem uma combinação diferenciada de serviços e indústria como principais atividades econômicas de seu PIB (87,6%) [...]” (FEESC/UFSC, 2004, p. 187) e figurou em 6º lugar entre os principais municípios importadores e 21º lugar entre os principais municípios exportadores de Santa Catarina no ano de 2010, sendo a arrecadação de ICMS da Grande Florianópolis correspondente a 32,99% do total do Estado de Santa Catarina, ficando São José em 6º lugar no ranking de arrecadação de ICMS para o Estado (FIESC, 2011).

2.3.2 Importância do Arranjo Produtivo Local na oferta da Educação Profissional de base inclusiva

Pensando nas aulas das disciplinas de “Pesquisa em Políticas Educacionais II” e de “Seminário de Dissertação”, bem como no processo de Orientação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Políticas Educacionais, a abordagem da presente investigação recebeu algumas críticas, dentre elas o apontamento de uma suposta contradição

entre a ideia da necessidade de combate aos cursos voltados estritamente ao Mercado e, ao mesmo tempo, a preocupação com o Arranjo Produtivo Local (APL).

Um Arranjo Produtivo Local considera as especificidades de uma região, no que diz respeito às suas características geográficas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Um lugar, cujas pessoas desenvolvam arte ou artesanato em cerâmica como atividade econômica, por exemplo, caracteriza um APL, sem necessariamente haver a presença da indústria em tal atividade numa determinada região de solo argiloso, ou então, por sua vez, pode despertar o interesse do setor produtivo, fazendo o Mercado acoplar-se a um local, explorando a atividade cerâmica ao situar-se próximo ao insumo de sua produção industrial, configurando-se, portanto, como um APL Industrial (ERBER, 2008).

Por outro lado, um APL relacionado a Turismo, Hotelaria e Gastronomia, por exemplo, como é o caso da Grande Florianópolis, entre outros, não está intrinsecamente ligado ao mercado do setor industrial de produção de bens quando se faz um contraponto com a proposta do Senai.

Sob esse aspecto, é importante frisar que o compromisso dos Institutos Federais é com os APL's das mesorregiões como geração de oportunidades de inserção laboral qualificada e não necessariamente com o setor industrial como é a relação estreita dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, que pautam sua oferta para atendimento exclusivo de mão de obra para o setor produtivo em funções específicas definidas e demandadas pela/para indústria. Assim, avaliza-se a importância do território, para os Institutos Federais, principalmente como rede de relações sociais e como “construção sociocultural”, que se situa em determinado espaço-tempo, para ensejar a busca da melhoria da qualidade de vida, da inclusão social e da construção da cidadania, através da “**articulação** entre a formação do trabalho voltado ao **arranjo produtivo**, atendendo à **vocação da região**, gerando maior inserção da mão de obra qualificada e incremento de novos saberes” (VIDOR, 2011, p. 93, grifos próprios).

Ao dedicar-se à educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais, no âmbito de sua atuação, e visando ao desenvolvimento socioeconômico e cultural para uma relação transformadora com a sociedade, precisam ter a preocupação de “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades [...]” (VIDOR, 2011, p. 81) Por isso, é fundamental o planejamento pautado em diagnóstico, pois é através do levantamento de oportunidades de desenvolvimento em conjunto com a sintonia da oferta educativa com as potencialidades regionais que podem contribuir com base nos “arranjos

locais para o incremento da produção e o fortalecimento da organização social e das identidades culturais”. (VIDOR, 2011, p.83)

Para Corrêa (2005), há uma grande pressão existente no sentido de a educação continuar a ser pensada com base no mundo da produção, segundo o perfil do chamado “novo” trabalhador, de acordo com o padrão de acumulação capitalista atual, pensando, ainda, na “empregabilidade”, nas crises econômicas, etc. como fatores determinantes de propostas pedagógicas. Sendo assim, é fundamental reiterar alguns esclarecimentos.

Um aspecto sobre essa discussão se refere à “contraposição ou polaridade entre o trabalhador consciente, politécnico, autônomo, como ideal e síntese do humano, e o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle do seu trabalho” (ARROYO, 1999, p. 19; *apud* CORRÊA, 2005, p. 144).

É o que vem sendo discutido em relação à importância de uma formação integrada, principalmente no modelo do EMI, como forma de atenuar o dualismo no ensino, ampliando as perspectivas de prosseguimento nos estudos, tendo em vista que o público-alvo se constitui de indivíduos que necessitam adentrar mais cedo ao mundo do trabalho, diferentemente daqueles que têm uma situação privilegiada de poder esperar uma formação em nível superior para começar a trabalhar.

Conforme Ciavatta (2005, p. 101), desse modo, com o EMI, é possível gerar “o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz, e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho”.

Trata-se do momento em que “a integração entre o ensino médio e o ensino técnico pode atuar, também, como compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos” (CIAVATTA, 2005, p. 101).

Outro esclarecimento importante se refere à preocupação com o arranjo produtivo local quando da oferta da educação profissionalizante, como muito bem explica Maria Ciavatta (2005), que sublinha que **se a educação de jovens e adultos não deve se restringir às necessidades do Mercado, tampouco pode estar “alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida”** (CIAVATTA, 2005, p. 98, grifos próprios).

“Em consequência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo.” (CIAVATTA, 2005, p. 99, grifos próprios)

Com base nos objetivos do Pronatec e na população-alvo a que se direciona, com o intuito de promover um caminho que lhe traga ensino técnico e chances de obtenção de emprego, supõe-se que é necessário ter atenção às oportunidades de trabalho ligadas à região a que residem os indivíduos, em especial por serem de baixa renda, pois apresentam pouca mobilidade para encontrar trabalho em outras localidades devido à interdependência econômica em relação às suas famílias. Outrossim, quanto a esse aspecto, cabe sublinhar os direcionamentos para definição dos cursos, segundo o próprio texto do Pronatec:

[...] o planejamento estratégico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil; a identificação das demandas de setores produtivos estratégicos para a economia; a projeção da necessidade de formação de mão de obra; a base para a indução da oferta qualitativa de cursos nas diversas regiões do país; a plataforma tecnológica para gestão da demanda e da oferta de educação profissional. (BRASIL/MEC/SETEC/PRONATEC, 2012)

Quanto ao que se denomina “empregabilidade”, tomar-se-á, aqui, seu sentido como a possibilidade de se alcançar, de fato, um emprego, ainda que em um cenário do chamado desemprego estrutural causado pela não distribuição dos avanços tecnológicos aos trabalhadores.

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer –, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado. (FRIGOTTO, 2005, p. 70)

Em que pese a situação de desemprego estrutural, que foi acentuando-se com as revoluções tecnológicas, cujos benefícios ainda não se estenderam totalmente aos trabalhadores, com redução significativa de carga horária de trabalho para que mais pessoas possam estar inseridas no mundo do trabalho e que todas desfrutem de uma certa qualidade de vida, há condições mais ou menos estabelecidas que permitem maior ou menor grau de “empregabilidade” a partir da formação do indivíduo.

Sob essa concepção, o trabalho é encarado como um direito e um dever e se constitui como “um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO, 2005, p. 61).

Para o autor, é imprescindível “socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do

trabalho dos outros” (FRIGOTTO, 2005, p. 61). Aqueles que se servem do trabalho alheio, usando uma expressão gramsciana, o autor classifica como “mamíferos de luxo”, seres que consideram natural explorar outros seres humanos. Portanto, encarar o trabalho como princípio educativo, além de uma técnica didática, ou de metodologia ao longo do processo ensino-aprendizagem, é um “princípio ético-político”.

Além disso, mas também relacionado a esse aspecto de necessidade de inclusão ao sistema produtivo, se os postos de trabalho estiverem geograficamente distante dos indivíduos, não raro a dificuldade de ocupá-los será maior devido à falta de mobilidade que restrições financeiras causam àqueles que estão fora do circuito produtivo e sem renda, dependendo de suas famílias para morar e subsistir.

É nesse sentido que olhar para o Arranjo Produtivo Local para ofertar cursos do Pronatec a uma população-alvo que precisa do trabalho como inclusão social é de suma importância, não para atender ao Mercado como quer a ordem neoliberal que, outrora, empreendeu pesquisas que questionaram o fato de egressos de ensino técnico integrado das antigas Escolas Técnicas Federais estarem se formando e galgando espaços no nível superior de ensino, o que provocou o retrocesso com a extinção dos cursos integrados já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, cuja justificativa vem do foco no Mercado e não nos indivíduos, conforme evidencia o seguinte excerto:

a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo “desvio de função”: seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria “natural”, teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número). Como se pode notar, o Banco Mundial, diretamente ou por interpostos consultores, desempenhou, sim, papel importante na definição dos rumos da reforma. (FERRETI, 2000, p.94)

A preocupação central de toda política de inclusão social na área da Educação não é o atendimento a demandas de Mercado, mas sim a oferta de cursos que possibilitem a entrada para o mundo de trabalho a uma população-alvo que se mantém no limite de subsistir. Em outras palavras, como bem aponta Frigotto (2005), as políticas públicas de formação profissional:

devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência. (FRIGOTTO, 2005, p. 39, grifos próprios)

Assim, analisar os arranjos produtivos locais, inclusive os APL's industriais, para oferta dos cursos é aumentar as chances de empregabilidade dos indivíduos que têm urgência de conseguir um trabalho para obtenção de renda e, conseqüentemente, alcançar, no mínimo,

a curto prazo, a subsistência, e, numa perspectiva de longo termo, toda política de inclusão vislumbra a total emancipação.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (PACHECO, 2011, p. 14)

O novo traçado da Política Pública de Educação Profissional na constituição dos Institutos Federais propõe como função principal a intervenção na realidade, almejando um País soberano e inclusivo, a partir do desenvolvimento local e regional, em que a educação profissional e tecnológica atue como instrumento pela cidadania e transformação social: “essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (VIDOR, 2011, p.49).

Está evidente na proposição dos IF's que estes devem explorar o potencial de desenvolvimento local, isto é, ter atenção à vocação produtiva de sua região, bem como incentivar a geração e transferência de tecnologia e conhecimentos, primando pela formação de mão de obra qualificada. “Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância”. (PACHECO, 2011, p. 22)

Dentro dessa perspectiva, além dos próprios Institutos Federais que devem conhecer bem o contexto no qual se encontram inseridos, existem instituições que colaboram com o esboço nacional relacionado à geografia econômica do País.

No caso de Santa Catarina, a economia é diversificada e organiza-se em vários polos distribuídos por diversas regiões do Estado, estando o destaque da região da Grande Florianópolis “**nos setores de tecnologia, turismo, serviços e construção civil**” (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017, grifos próprios).

A Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais (RedeSist), por sua vez, atua com “pesquisa interdisciplinar, formalizada desde 1997, sediada no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro” e “conta com a participação de várias universidades e institutos de pesquisa no Brasil, além de manter parcerias com outras instituições da América Latina, Europa e Ásia” (REDESIST, 2017).

Segundo informações disponíveis em seu *site* (*vide* REDESIST, 2017), seus principais parceiros, em Santa Catarina, são a Faculdade de Economia da UFSC e a UNESC.

A RedeSist possui um mapa com a identificação dos Arranjos Produtivos Locais no Brasil e, com as pesquisas realizadas, surgiram estudos para o Estado de Santa Catarina, evidenciando, de modo geral, a área da Indústria Cerâmica, e, em particular, para região de Florianópolis, o APL–Turismo.

O Observatório Brasileiro de Arranjos Produtivos Locais (APLs), mantido pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), em parceria com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e demais integrantes do Grupo Permanente em Arranjos Produtivos Locais (GTP-APL), “tem como objetivos aperfeiçoar o monitoramento e a gestão dos APLs, promover a interação entre atores produtivos e ser fonte para geração de indicadores” (BRASIL, 2012).

De acordo com a então secretária de Desenvolvimento da Produção do MDIC e coordenadora do GTP–APL, Heloisa Menezes, o Observatório constitui-se como um “reforço” em direção aos objetivos e às diretrizes da 2ª Geração de Políticas para APLs e do Plano “Brasil Maior” (PBM). Em sua análise, “é fundamental a integração entre ministérios, órgãos de governo e instituições de apoio que trabalham com agrupamentos para alcançar metas como inclusão produtiva, integração sistêmica e desenvolvimento regional.” (BRASIL, 2012) De criação relativamente recente, em 2012, o Observatório apresenta os APL’s de Florianópolis, de quem São José é vizinha também como extensão do que se constitui como “Grande Florianópolis”, influenciando na absorção de mão de obra. Daí a importância de inclusão de alguns dados acerca da Ilha de Santa Catarina, parte continental e adjacências para esta investigação. Estão elencados, pelo Observatório Brasileiro, quatro Arranjos Produtivos Locais:

❖ Catarina Criativa

Santa Catarina já é destaque em Economia Criativa nos setores ligados a tecnologia, moda e *design*, e existe um enorme potencial para se fortalecer também em outros setores criativos, em especial nos ligados a entretenimento cultural e turismo criativo que estão vivenciando um grande crescimento de mercado. (BRASIL, 2012)

❖ Malacocultura²² da Grande Florianópolis

O arranjo produtivo de malacocultura da Grande Florianópolis, envolve os municípios de Florianópolis, Governador Celso Ramos e Palhoça. Florianópolis

²² “A atividade do cultivo de moluscos é conhecida genericamente como ‘malacocultura’. Mas, quando se trata especificamente do cultivo de mexilhões, esse cultivo também pode ser denominado de ‘mitilicultura’, da mesma forma que se for de ostra, pode ser chamado de ‘ostreicultura’, ou ainda, se o cultivo for de vieiras (coquilles ou pectens) poderá ser chamado de ‘pectinicultura’.

Fonte: <<http://www.panoramadaaquicultura.com.br/paginas/revistas/64/Malacocultura.asp>>

responde por cerca de 80% da produção estadual de ostra e na produção de mexilhões, Palhoça, Governador Celso Ramos e o município de Penha são os maiores produtores.

Cidade Polo: Florianópolis

Municípios Integrantes: Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Governador Celso Ramos (BRASIL, 2012, grifos próprios)

❖ Tecnologia da Informação e Comunicação de Florianópolis

O setor de TIC catarinense teve seu início no final da década de 60, com a criação da empresa CETIL (1969), na cidade de Blumenau. A partir de então passou a se organizar, e as primeiras associações de empresas de tecnologia começaram a surgir: é criada a ACATE(1986) em Florianópolis; o BLUSOFT (1992) é fundado em Blumenau; em 1995 é formalizada a SOFTVILLE em Joinville. Estas associações passam a contribuir significativamente para o crescimento dos respectivos polos e para o aumento da competitividade das empresas catarinenses de tecnologia. O setor de TIC tem um grande crescimento em Santa Catarina a partir do apoio do Programa SOFTEX, o único estado do Brasil a ter três núcleos de exportação (chamados núcleos SOFTEX). Desta forma criou-se no estado uma forte base de empresas tecnológicas, com concentração em Blumenau, Florianópolis e Joinville.

Cidade Polo: Florianópolis

Municípios Integrantes: Florianópolis, Schroeder, São Francisco do Sul, São José [...] (BRASIL, 2012, grifos próprios)

❖ Turismo do Litoral

Cidade Polo: Florianópolis

Municípios Integrantes: Florianópolis, Itapema, Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Navegantes, Blumenau (BRASIL, 2012)

Ademais, a própria Fiesc, no documento “Santa Catarina em Dados 2011” (ano de promulgação do Pronatec), também apontava a região da Grande Florianópolis com destaque em tecnologia/informática:

Na Grande Florianópolis estão instaladas 647 empresas de base tecnológica, incluindo 576 empresas do setor de Tecnologia da Informação, com faturamento de R\$ 887 milhões e gerando cerca de 20 mil empregos diretos e indiretos. Nessa região concentram-se 71 empresas de hardware, 90% das indústrias catarinenses do setor de eletrônica, telecomunicações e automação. (FIESC, 2011, p. 16)

Também existem relatórios com o número de empregados e com o número de empregos gerados segundo os setores econômicos por município em Santa Catarina. No site da Secretaria da Fazenda do Governo de Santa Catarina, encontram-se disponíveis essas relações tanto do número de empregados (ano-base: 2012) quanto do número de empregos gerados no ano-base 2012 (2011-2012²³), cuja fonte é o Ministério do Trabalho e Emprego.

²³ Intervalo de tempo, cujos dados poderiam pautar a oferta Pronatec, já que sua Lei de promulgação data de 26 de outubro de 2011.

Quadro 4 – Número de empregados no município de São José segundo os Setores Econômicos / Ano-Base: 2012.

Número de empregados em São José segundo setores econômicos Ano-Base: 2012	
Extrativa Mineral	69
Indústria de Transformação	10.619
Serviços Industriais de Utilidade Pública	379
Construção Civil	7.112
Comércio	25.178
Serviços	46.123
Administração Pública	4.315
Agropecuária	1.139
Outros/Ignorado	0
Total	94.934

Elaborado pela autora²⁴.

Quadro 5 – Número de empregos gerados no município de São José segundo os Setores Econômicos / Ano-Base: 2012 (2011-2012)

Número de empregos gerados em São José segundo setores econômicos Ano-Base: 2012 (2011-2012)	
Extrativa Mineral	6
Indústria de Transformação	28
Serviços Industriais de Utilidade Pública	10
Construção Civil	362
Comércio	1.892
Serviços	3.466
Administração Pública	15 (negativo)
Agropecuária	52
Outros/Ignorado	0
Total	5.801

Elaborado pela autora²⁵.

²⁴ Fonte: <http://www.sef.sc.gov.br/transparencia/relatorio/31/Estat%C3%ADsticas_e_Indicadores_-_Munic%C3%ADpios>

²⁵ Fonte: <http://www.sef.sc.gov.br/transparencia/relatorio/31/Estat%C3%ADsticas_e_Indicadores_-_Munic%C3%ADpios>

Numa projeção, o “Programa de Desenvolvimento Industrial Catarinense: competitividade com sustentabilidade” da Fiesc lançou, em 2013, o documento “Setores Portadores de Futuro para a Indústria Catarinense 2022”.

As análises foram realizadas a partir da consideração inicial de um conjunto de 56 setores e áreas. Com o cenário definido, foi efetuada pré-seleção de setores e áreas para cada mesorregião catarinense, “baseando-se nos seguintes critérios: (i) aspectos territoriais, econômicos e sociais; (ii) ativos de PD&I instalados; (iii) malha industrial implantada; (iv) desempenho industrial obtido” (FIESC, 2013, p. 37).

Assim, partindo de avaliação das tendências setoriais, os especialistas elencaram o conjunto de setores e áreas mais promissores para cada mesorregião.

Com relação à Grande Florianópolis, esses setores encontram-se listados a seguir, em ordem de priorização:

- ❖ Tecnologia da Informação & Comunicação
- ❖ Turismo
- ❖ Economia do Mar²⁶
- ❖ Meio Ambiente
- ❖ Cerâmica
- ❖ Energia
- ❖ Construção Civil
- ❖ Naval
- ❖ Biotecnologia
- ❖ Saúde²⁷
- ❖ Nanotecnologia

De modo geral, os setores Construção Civil, Energia, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia da Informação & Comunicação e Turismo foram áreas priorizadas em todas as mesorregiões como setores portadores de futuro para a indústria catarinense com projeção a 2022. (FIESC, 2013)

Contudo, houve destaque para setores identificados conforme as áreas específicas mesorregionais. Portanto, no caso da **Grande Florianópolis**, considerando as características industriais e especificidades da região, foram elencados os seguintes setores como promissores: **Biotecnologia; Cerâmica; Economia do Mar; Naval; Nanotecnologia**. (FIESC, 2013)

²⁶ “O setor Economia do Mar congrega os segmentos: recursos minerais e marinhos; alimentos do mar; portos e transporte marítimo; energias oceânicas; turismo.” (FIESC, 2013, p. 37)

²⁷ “O setor de Saúde incorpora os segmentos: equipamentos de saúde; fármacos; cosméticos.” (FIESC, 2013, p. 37)

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: A ESPECIFICIDADE DOS CONTEXTOS IF'S X SISTEMA S

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PRISMA DA EXPANSÃO E REDEFINIÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA E DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A Educação foi uma das áreas bastante afetadas com as políticas neoliberais, cujo conteúdo ideológico enfatizou o individualismo e a competitividade extrema da nossa sociedade. De acordo com Pacheco (2011, p. 5), tais diretrizes se devem à submissão “às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro”, o que provocou sucateamento e privatização, aumentando a vulnerabilidade da economia brasileira. “Nesse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado.” (PACHECO, 2011, p. 6)

Desde 2003, no início da Gestão Lula, em seu primeiro mandato (2003 a 2006), o governo federal deu início à implementação de políticas que procuraram fazer contraposição às concepções neoliberais na área da Educação e tentaram trazer possibilidades à classe trabalhadora. Como aponta Sallum (2008), o governo Lula buscou conjugar crescimento e estabilidade econômica, em que as políticas de democratização do crédito, principalmente para as camadas sociais mais pobres, bem como o aumento com gastos de proteção social promoveram “crescimento pela distribuição” (SALLUM, 2008, p. 164).

Sallum (2008) esclarece que o conjunto de políticas da Gestão Lula visou trazer proteção não apenas aos incapacitados para o âmbito da competição, seja por questões de idade, doenças ou por estarem condicionados à situações miseráveis de vida, mas também a estratos sociais mais bem posicionados “– como operários qualificados e membros da baixa classe média – que participam da sociedade competitiva, mas experimentam condições socioeconômicas e/ou culturais desfavoráveis para vencerem na escalada social” (SALLUM, 2008, p. 166).

“De modo geral, o que podemos destacar em relação ao governo de Lula, do ponto de vista econômico é a sua orientação desenvolvimentista e do ponto de vista político, ocorreu o que Sallum chama de ‘esmaecimento das fronteiras partidárias’” (DRABACH, 2013, p. 78).

Quanto à Educação e às diretrizes para inserção no mundo do trabalho em busca da produção da existência, por um lado, sob a ótica dos movimentos progressistas, o projeto educacional “articula-se à ideia de transformação social e emancipação humana” (GOUVEIA, 2008, p. 125, *apud* DRABACH, 2013, p. 147).

Por outro lado, sob o viés político conservador, ou mais especificamente da ação governamental com diretrizes neoliberais, a educação é encarada “como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades necessárias à sobrevivência individual na sociedade” (GOUVEIA, 2008, p. 125, *apud* DRABACH, 2013, p. 147), eximindo-se, portanto, o Estado do cumprimento de suas funções sociais quanto às políticas públicas de emancipação, inserção ao mundo do trabalho e seguridade aos cidadãos. “Portanto, são complexas as dimensões do trabalho, e o seu processo tanto pode contribuir para a emancipação quanto para a sujeição dos indivíduos.” (SALDANHA, 2016, p. 142)

Em especial, alterando o modo de oferta da educação profissional que, em instituições federais, havia se desvinculado da educação básica no governo FHC, a Gestão Lula trouxe uma perspectiva de mudança na concepção de ensino, destacando-se a importância de a “educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica de forma a contemplá-la e nunca substituí-la, considerando-se a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar”, conforme acentua Frigotto (2005, p. 19).

No que diz respeito à ampliação ao acesso à Educação, à permanência e ao êxito na aprendizagem, algumas medidas foram colocadas em prática, como, por exemplo, injeção de recursos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para financiamento da educação infantil ao ensino médio, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa “Universidade para Todos” (ProUni), maior programa de bolsas do País, proporcionando a alteração tanto de classe quanto étnica das universidades brasileiras.

Análises de ações voltadas aos jovens permitiram verificar que a esta parcela da população veio sendo conferida prioridade no campo das políticas educacionais, com investimentos no Ensino Médio, bem como ampliação de acesso à educação superior (CORBUCCI *et al.*, 2009).

Houve, então, o aumento significativo de vagas públicas tanto de cursos superiores a distância, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), quanto de cursos superiores presenciais, com novos *campi* universitários e novas universidades, o Programa Brasil

Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil). Além dessas iniciativas, para os que não seguirem o rumo da trajetória acadêmica, está posta a alternativa da formação técnico-profissional de nível médio.

Nesse âmbito, Corbucci *et al.* (2009, p. 107) observaram “grande esforço por parte do MEC” quanto à ampliação de vagas, por meio da “capilarização da rede de instituições federais de educação profissional”.

Na análise dos autores, significa um conjunto de ações abrangentes e, de certa forma, ambiciosas, que “demandará não apenas a ampliação substancial dos dispêndios, como também o desenvolvimento de processos de coordenação e gestão eficientes, que envolvam o monitoramento, a avaliação e o redesenho contínuo das ações propostas” (CORBUCCI *et al.*, 2009, p. 107).

Por sua vez, o denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) viabilizou a formação dos indivíduos que estavam, até então, excluídos do sistema de ensino; o Programa “Escola de Fábrica”, formação no ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), ainda que com limitações, reforçou o vínculo dos jovens com a Escola.

Com essas iniciativas, o lema: um “novo mundo possível” começou a ser pensado a partir das consequências nefastas das políticas privatistas, já apontadas por muitos estudiosos, dentre eles alguns referenciados ao longo do presente trabalho.

A profunda degradação das relações humanas perpassa todos os tecidos sociais, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações do universo educacional.

[...] **Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.** (PACHECO, 2011, p. 7, grifos próprios)

Partindo dessas reflexões, tornou-se evidente a necessidade de ampliar as ações educativas, vinculando a educação a objetivos estratégicos de um projeto que não almeje a inclusão numa sociedade desigual, mas sim que se dedique a construir uma nova sociedade que proporcione igualdade política, econômica e social.

“Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.” (PACHECO, 2011, p.8)

Nessa ótica, da construção de uma cultura de solidariedade em oposição ao individualismo neoliberal, busca-se uma educação ligada a um Projeto Democrático, que

esteja comprometido com a emancipação de todos e, principalmente, dos que se encontram excluídos em nossa sociedade.

“O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização.” (PACHECO, 2011, p. 10)

São os educandos atuando como sujeitos da História, não para se tornarem profissionais para o Mercado, mas cidadãos para o mundo do trabalho, conscientes da importância de seu espaço na sociedade e de sua formação cidadã, aspecto que advém do conceito freireano de “escola cidadã”²⁸.

Sob essa perspectiva, Ferracioli (2008, p. 44) aponta como um elemento importante da Escola Cidadã “a necessidade de a educação estar atenta às questões do mundo do trabalho”.

Por sua vez, Gadotti (2006, p. 90, *apud* Ferracioli, 2008, p.44) traz para discussão esse aspecto e ressalta que “a cidadania deve ser capaz de ‘governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado’, o que tornaria possível a sustentabilidade e a justiça social, como alternativa viável contra os desmandos do capitalismo neoliberal”.

No processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, adotaram-se medidas para alcançar a democratização do acesso aos cursos oferecidos, de modo que a expansão e qualificação desse sistema não fossem tomadas pelas parcelas já há muito tempo privilegiadas, mas sim por aqueles destituídos dos espaços do saber, garantindo, por exemplo, as cotas para oriundos da Escola Pública e afrodescendentes.

Do ponto de vista de alguns autores, incluindo Ramos (2017), menciona-se que a Rede das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica “cumpriu com a finalidade manifestada”, com “formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho” (RAMOS, 2017, p. 27-28).

Pacheco (2011) complementa que a Rede Federal possui excelência em ensino, e seus vínculos com a sociedade produtiva permite protagonizar um projeto político-pedagógico considerado progressista, que visa à construção de outros sujeitos históricos, com aptidão para

²⁸ “A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.” (PAULO FREIRE *apud* GADOTTI, 2006, p. 68-69).

se inserirem no mundo do trabalho, “compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século” (PACHECO, 2011, p.12).

E, para quem questiona a qualidade e se a dimensão proposta pela Rede Federal foi além do discurso, tem-se a vivência daqueles que atuam diretamente em seu âmbito, possuindo, portanto, experiência na educação profissional, como, por exemplo, demonstram as análises retratadas na recente obra: “Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios” (ARAÚJO & SILVA, 2017), que reafirmam o EMI como “uma referência de Ensino Médio para o Brasil” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 15).

Além disso, ainda que avaliações em larga escala não expressem a complexidade do processo educativo e considerando que o propósito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não é a preparação dos alunos para tais exames, sendo seu processo formativo bem mais abrangente, cabe registrar o alto desempenho alcançado pela Rede Federal, para que seja estampado uma concretude exigida por alguns críticos à Rede, inclusive vindos da própria área da Educação, que, por serem indivíduos defensores puramente da escola unitária gramsciana sem atentar para a realidade social, desmerecem a qualidade e o caráter emancipador do ensino profissionalizante dos Institutos Federais, bem como, por não aprofundarem a leitura sobre e não terem a experiência na Rede, sequer conseguem vislumbrar o abismo conceitual e empírico que separa a educação promovida pelo setor público (IF's) da ofertada pelo setor privado (Sistema S, por exemplo).

Os últimos resultados, apresentados pela Rede Federal, nos exames do PISA, mostraram a situação privilegiada da Rede. No PISA de 2015, na área de ciências, a Rede Federal obteve desempenho de 517 pontos, o que foi superior aos obtidos pelos países membros da OCDE (493 pontos); e muito acima do que foi conseguido pela rede privada de ensino (487 pontos) e pela rede estadual (394 pontos). (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 13)

Constituindo a Rede Federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se propuseram a ser um motor para a efetivação de ideais progressistas e emancipatórios para a classe trabalhadora, pois não se trata apenas de boas condições de trabalho e de infraestrutura (o que, de certa forma, já havia nas unidades Cefet's, pelo menos ao comparar-se com as demais instituições públicas), existe, além disso, o caráter de emancipação do Projeto Político-Pedagógico, isto é, não se trata somente de ampliação da Rede e da garantia de qualidade técnica, mas principalmente da qualidade política e epistemológica, que é o que transforma a realidade, segundo ressaltam Araújo & Silva (2017).

No vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em dezembro de 2017 para entrada em 2018, os egressos do Ensino Médio Integrado do IFSC tiveram aprovação em média de 31,46% em toda a Instituição, alcançando 40% ou mais de aprovação em alguns *Campi* específicos (Jaraguá do Sul – 40,48%; Gaspar – 40%). No caso da Grande Florianópolis, o *Campus* São José teve a maior aprovação na cidade e a quarta maior aprovação na mesorregião, “com 28,66% (47 aprovados de 164 inscritos) [...]”. Esses números fazem do *campus* josefense a segunda escola pública com maior aprovação na região dentro desse recorte, atrás apenas do *Campus* Florianópolis” (IFSC, 2018).

Para a Pró-Reitora de Ensino em exercício e Diretora de Assuntos Estudantis, Girlane Bondan, os resultados reforçam a importância dos Institutos Federais no contexto da educação pública. “Em tempos de desacreditação do serviço público, o IFSC se destaca pela sua dedicação e competência ao formar os nossos jovens, mesmo que o foco inicial da formação não seja o vestibular. Com estes resultados demonstramos para a sociedade que a nossa missão se cumpre, fruto do trabalho articulado do ensino, da pesquisa e da extensão em todo o estado de Santa Catarina”, comenta. (IFSC, 2018)

Pautado em valores sociais que buscam uma sociedade mais justa e democrática, “a construção de um Ensino Médio que não roube dos jovens o direito à formação geral, e que os qualifique para o mundo do trabalho, tem sido o objetivo de projeto de médio integrado que vem sendo construído na Rede Federal nos últimos anos” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 18). Afinal, “um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem” (RAMOS, 2005, p. 112).

3.1.1 Criação dos IF’S: política pública de verticalização para acesso da classe trabalhadora, desenvolvimento socioeconômico e inclusão social

Na obra “Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, de Eliezer Pacheco (2011), tem-se a projeção institucional apresentando-os como um espaço que reúne “trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades.” (PACHECO, 2011, p. 12)

O autor caracteriza os Institutos Federais “pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (PACHECO, 2011, p. 12).

Quando o autor menciona “ousadia e inovação” refere-se ao modelo institucional dos Institutos Federais, principalmente em termos de proposta pedagógica de verticalização do ensino, atuando de cursos técnicos, a maior parte integrada ao ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas a especializações, mestrados profissionais e doutorado.

Muito se tem discutido também sobre o que é exatamente a tão mencionada “integração”, e algumas críticas advêm da confusão estabelecida entre integração e interdisciplinaridade. Projetos interdisciplinares podem ou não existir tanto na escola propedêutica quanto no ensino técnico. No entanto, a integração só é possível com a indissociabilidade da educação básica com o ensino técnico-profissionalizante. Por isso, os IF’s foram configurados para terem preponderância da oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio e não de ensino técnico concomitante, subsequente ou FIC.

Na formação integrada ou no ensino médio integrado ao ensino técnico, a educação geral deve ser “parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Saldanha (2016, p. 64) explicita que a integração traz aos alunos a possibilidade de desenvolvimento de uma formação humana, com vistas à “integralidade, visando à compreensão das relações sociais, através de eixos estruturantes do conhecimento como o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia e uma atuação como cidadãos integrados à sociedade política”. Isso significa encarar o trabalho como “princípio educativo”, com o intuito de superar a “dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual”, incorporando a “dimensão intelectual ao trabalho produtivo”, para conferir plena cidadania aos indivíduos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Assim, além da busca por uma educação integral²⁹, humana e cidadã, com base nos pressupostos de uma política de formação integrada (articulação entre educação básica e

²⁹ “[...] para promover uma educação que esteja a serviço da humanização deve-se utilizar o trabalho como um princípio educativo, sendo este um dos pilares da educação integral. Deste modo, a educação profissional não

técnica dentro do mesmo currículo), politécnica³⁰, tecnológica dos jovens e adultos trabalhadores, o aspecto fundamental de criação dos Institutos Federais foi a organização pedagógica verticalizada: da educação básica à superior, conforme mencionado anteriormente, concedendo oportunidade de construção de um itinerário formativo à classe trabalhadora, afinal a “oferta verticalizada [...] compreende desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a pós-graduação profissionalizante” (CORBUCCI *et al.*, 2009, p. 105)

No que concerne à profissionalização “no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo” (RAMOS, 2005, p. 125), sendo assim, a profissionalização no Ensino Médio precisa ser uma possibilidade para os que vivem do trabalho sem ser tratada de maneira reducionista ao trazer apenas os conhecimentos demandados pelo Mercado.

O que não se pode abrir mão, sob essa perspectiva, é que o Ensino Médio esteja “centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco. Não são sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana” (GARCIA, 2013, *apud* SALDANHA, 2016, p. 66-67).

Em síntese, o projeto do ensino médio integrado à educação profissional possui como premissas “centralizar e aprofundar o caráter humanista, próprio do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista que norteia a relação entre educação e educação profissional no contexto de um desenvolvimento econômico internacionalizante” (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 167).

Ademais, por apresentarem estrutura *multicampi* e definição de abrangência de suas ações, os Institutos carregam consigo, desde sua criação, o compromisso de promover intervenções em suas respectivas regiões, a partir da identificação de problemas e consequente busca de soluções técnicas e tecnológicas, sempre com foco no desenvolvimento

deve buscar o treinamento ou adestramento do jovem em determinadas técnicas que o mercado de trabalho necessita, mas buscar a formação humana em sua totalidade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, *apud* MELO & SILVA, 2017, p. 190)

³⁰ “A perspectiva politécnica surge visando superar a formação profissional alienante, de modo a resgatar a formação humana em sua totalidade. Para isso, o termo politécnica não deve ser entendido a partir do seu significado literal: multiplicidade de técnicas. A educação politécnica busca a consolidação de cursos de ensino médio profissionalizante que não restrinjam ao adestramento das mais variadas técnicas, mas possibilitem a formação de jovens para dominarem habilidades e fundamentos científicos de diversas técnicas utilizadas no sistema produtivo atual.” (MELO & SILVA, 2017, p. 190)

sustentável e em sintonia com as potencialidades de cada região, primando pela inclusão social.

Um dos aspectos importantes da proposta dos Institutos Federais é a iniciativa de agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, porém com a compreensão de seus sentidos histórico e ontológico, discutindo os princípios das tecnologias a ele relacionadas para a elaboração da estrutura curricular da educação profissional e tecnológica.

Assim, “o que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15). Em síntese, destaca Pacheco (2011): com os Institutos Federais lança-se um outro olhar, que procura deixar de lado o hábito de reproduzir modelos externos a que a Educação brasileira até então estava submetida.

Para tanto, a implantação dessa recente perspectiva passou por algumas iniciativas: expansão da Rede Federal; medidas, em conjunto com estados e municípios, para ampliação da oferta de cursos técnicos, na maior parte ensino integrado, com possibilidade para educação a distância (EaD); política de valorização dos profissionais com apoio à elevação da titulação; **defesa de que a formação do trabalhador esteja vinculada à elevação da escolaridade**, aspecto esse que incorpora o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. **Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.**

Nesse projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isso, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a **educação profissional e tecnológica como política pública**, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (PACHECO, 2011, p. 16-17, grifos próprios)

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, primeiramente chamados de IFET's e depois de IF's, colocaram-se, portanto, como a tradução das iniciativas do projeto progressista do governo federal como política pública para a educação brasileira, com ênfase na importância da educação profissional e tecnológica dentro do seu contexto social.

É uma compreensão que considera estratégica a educação profissional e tecnológica, não somente para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas primordialmente, para a inserção cidadã dos indivíduos.

Sob essa ótica, conforme Pacheco (2011), o Instituto Federal aponta para uma nova espécie de instituição que se identifica com um determinado projeto de sociedade. Para o autor, significa o desenvolvimento de um projeto progressista que enxerga a educação como um compromisso de transformação da vida social, atribuindo-lhe “maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 17).

Como destaca Corbucci *et al.* (2009), a educação profissional técnica é um fator importante de oportunidades abertas como parte das políticas públicas direcionadas aos jovens. “Se, por um lado, a formação obtida qualifica-os para a inserção no mercado de trabalho, por outro, os cursos técnicos, particularmente os da rede pública, também habilitam-nos para a continuidade dos estudos no ensino superior.” (CORBUCCI *et al.*, 2009, p. 105)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi lançado em 2007 compreendeu um conjunto de medidas visando ampliar o quadro da oferta de educação profissional pública, através do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 210 novas unidades na Rede Federal; a incorporação de escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) / Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e também com o fortalecimento das redes estaduais e municipais de educação profissional (CORBUCCI *et al.*, 2009).

Tendo em vista as características expostas que motivaram a constituição dos Institutos Federais, propõe-se o entrelaçamento de cultura, trabalho, ciência e tecnologia na construção de saberes em benefício da sociedade, buscando tornar-se, portanto, campo para desenvolvimento das políticas sociais, valorizando a educação, as instituições públicas, a soberania e democracia da Nação, evidenciando a urgência do combate às desigualdades estruturais.

Com essa proposta, Vidor (2011) destaca que a educação profissional e tecnológica direciona os processos de formação dos indivíduos, com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. “De outra forma, é inegável a função social exercida pela educação profissional e tecnológica, como política pública, que deve contribuir para o progresso socioeconômico brasileiro”. (VIDOR, 2011, p. 93)

Para além da estrutura institucional estatal e de gestão técnico-administrativa, é na dimensão política que os Institutos Federais intentam reforçar a educação profissional e tecnológica como política pública, principalmente nos processos decisórios, assumindo “o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2011, p. 18-19).

Pacheco (2011) relembra a importância dos observatórios de políticas públicas para análise, proposição de agenda e intervenção nas arenas decisórias, principalmente em relação às instituições federais, que, em diversos períodos de sua existência, foram instrumento para orientações governamentais que “possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional” (PACHECO, 2011, p. 19).

Por isso, para o autor, pensar os Institutos Federais a partir do cenário político representa ultrapassar a visão reducionista de Mercado e desenvolver “uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil” (PACHECO, 2011, p. 19).

É nessa perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias –, passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 20)

Em síntese, a partir de um desenho curricular da educação profissional e tecnológica no sentido de verticalização e ampliação de oportunidades à classe trabalhadora como princípio de proposta político-pedagógica, os Institutos Federais ofertam educação básica, com ênfase em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em áreas da ciência, em particular as engenharias, assim como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e também a formação inicial e continuada de trabalhadores.

É importante reiterar que, sob essa perspectiva de transversalidade, diálogo entre educação e tecnologia, organizando-se por eixo tecnológico³¹, e de verticalização, constitui-se a singularidade da oferta dos Institutos Federais.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica. (PACHECO, 2011, p. 25)

Diante de todas as descrições relativas à gênese dos Institutos Federais, é inegável afirmar, portanto, que foram concebidos para atuar como uma esfera de ampliação de oportunidades para a escolarização e formação cidadã e profissional da classe trabalhadora. Constituem-se, *a priori*, como política pública inclusiva no âmbito da educação, particularmente na área da educação técnica e tecnológica.

Ademais, com as reflexões de cunho político que embasam os Institutos, evidencia-se, pois, que são entidades criadas para representar o esforço intenso na luta pela construção de um País que se quer soberano, ultrapassando a condição de consumidor para a de gerador de ciência e tecnologia, dada a “importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um ‘país gigante com pés de barro’” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 14).

3.1.1.1 Instituto Federal

Os Institutos Federais surgem apresentando-se como conceito-motor para promoção de cidadania e emancipação; são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*; especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

Contudo, “essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos” (VIDOR, 2011, p. 65).

³¹ O eixo tecnológico é a “linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos”. (MACHADO, 2008)

O que está posto para os Institutos Federais é a formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam de formação em nível superior para a realização de suas atividades profissionais, quanto para os que precisam da formação em nível médio técnico, e também para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas; ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho. (VIDOR, 2011, p.65)

Além disso, os Institutos Federais foram distribuídos considerando-se as mesorregiões, que são subdivisões dos estados brasileiros que reúnem diversos municípios de uma área geográfica com semelhanças econômicas e sociais, uma categoria criada pelo IBGE utilizada para fins estatísticos. O respeito à identidade socioeconômica de uma dada região é primordial para que haja colaboração no desenvolvimento local, regional e, conseqüentemente, nacional. Sua área de atuação territorial é o limite de abrangência de autonomia para criar e extinguir cursos.

Somada à atenção necessária ao diagnóstico das potencialidades das mesorregiões, está uma das características principais dos Institutos, que é a verticalização: através dela é permitida a construção de um espectro de possibilidades de formação dentro de um eixo tecnológico, “oferecendo ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas” (VIDOR, 2011, p. 83).

Destacam-se, portanto, alguns objetivos dos Institutos Federais:

- I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de **trabalhadores**, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, **nas áreas da educação profissional e tecnológica**;
- [...]
- V – **estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional**; [...] (VIDOR, 2011, p.85, grifos próprios)

Em sua abrangência de atuação, os Institutos Federais precisam ter sempre a preocupação de promover o desenvolvimento nas dimensões social, econômica e cultural, tendo a capacidade de aplicar os resultados tanto do ensino, quanto da pesquisa e extensão para melhoria das condições de vida de sua respectiva localidade primordialmente.

Esse desenvolvimento de processos educativos em prol da geração de trabalho e renda em conjunto com o desenvolvimento local requer propostas formativas que levem “o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e

posicionar-se criticamente perante eles. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação”. (VIDOR, 2011, p. 90)

Em síntese, a função dos Institutos Federais e seu propósito de surgimento estão intrinsecamente vinculados ao desenvolvimento local e regional, bem como à promoção da cidadania e emancipação.

Vale frisar que “o inciso V traz uma questão de vital importância para a educação profissional e tecnológica: a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão” (VIDOR, 2011, p. 89). Sob esse aspecto, com a retomada do EMI pelos IF’s, uma importante perspectiva se desenha, pois “se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural” (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 9).

O primeiro pressuposto é de que a postura mais avançada é a luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica, dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica. O aprofundamento desta perspectiva pressupõe avanços mais profundos nas mudanças estruturais de nossa sociedade. A regressão social da década de 1990 nos mostrou também uma regressão no campo educacional.

O segundo pressuposto é de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. **Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.** (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 15, grifos próprios)

Outrossim, é preciso atentar para o fato de que fazer crítica ao “adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital”, conforme apontam Frigotto *et al.* (2005), prática esta da educação técnica em muitos períodos da história da educação brasileira e, em especial, da década de 1990, com a extinção do EMI, cujas diretrizes atendiam exclusivamente à ordem neoliberal, não invalida, de forma alguma, o apoio a uma educação que promova a preparação para o mundo do trabalho, como é a proposta dos IF’s, afinal a emancipação do indivíduo e autonomia de vida se produzem, no sistema capitalista, a partir de sua atividade laboral.

É sempre bom lembrar que o Mercado possui uma visão de curto prazo em detrimento de políticas de longo prazo, “como requerem os processos educacionais” (CIAVATTA, 2005, p. 90).

Cabe ressaltar, ainda, que o ensino ofertado não está em função do Mercado e do capital, mas sim está em função do indivíduo que tem necessidade de inserção social mais premente no que diz respeito ao mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, tem direito a uma

formação sólida, que o permita, inclusive, seguir o itinerário formativo de sua área de formação técnica ou de outra área, se assim o desejar, em nível superior de ensino.

Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 15)

A diferença de perspectiva, portanto, é o direito assegurado ao ensino médio pleno associado à formação técnica, para então situar o indivíduo no sistema produtivo, possibilidade esta que veio com a formação ampla e de qualidade oferecida pelas antigas Escolas Técnicas e que havia sido suprimida com a extinção do EMI nos Cefet's, segundo constatação de autores já referenciados no presente trabalho.

É fundamental sublinhar, conforme esclarece Ciavatta (2005), que, como primeiro pressuposto da formação integrada, está a existência de um projeto de sociedade que possa enfrentar os problemas da realidade brasileira, em busca da superação do dualismo de classe.

A integração possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma formação humana na perspectiva da integralidade, visando à compreensão das relações sociais, através de eixos estruturantes do conhecimento como o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia e uma atuação como cidadãos integrados à sociedade política. A formação humana contrapõe-se a uma formação restrita, “operacional” de ensino técnico e a uma formação “propedêutica” do Ensino Médio, que, separados, reforçam a dualidade estrutural. **Além desta concepção de formação apresentada para o EM Integrado à EPTNM, este também é viável para milhões de jovens brasileiros que necessitam tanto escolarizar-se quanto inserir-se no sistema produtivo, pelo seu desenvolvimento em um único turno e instituição.** (SALDANHA, 2016, p. 190, grifos próprios)

Conforme Gramsci (1989, p. 88), “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder tornar-se tal”. Assim, é preciso que a sociedade e a educação desenvolvida vislumbrem a emancipação de cada indivíduo como princípio básico de cidadania e de garantia de direitos.

A educação democrática, “segundo Gramsci (1989), demanda um processo formativo longo e intenso” (DRABACH, 2013, p. 139), em especial, uma formação de longo alcance, com horizonte amplo a todos, sem a “dualidade curricular que marcou/marca historicamente a

educação brasileira, oferecendo a pobres e ricos saberes e condições de aprendizagem diferentes” (DRABACH, 2013, p. 138).

Quanto à presente pesquisa, a compreensão da autora, no que concerne à leitura gramsciana de dualismo na Educação, situa-se em consonância com pensadores da área como Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) e Moura (2015), que enxergam a proposta dos EMI's dos Institutos Federais não como um ensino que acentua o dualismo, conforme interpretações absolutizantes, mas sim com perspectiva emancipatória, como uma possibilidade de “travessia” para a sociedade igualitária que se almeja. Afinal, o que verdadeiramente está em jogo é que “se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético.” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43)

Segundo os autores, o que se busca não é apenas atender a essa necessidade, mas sim modificar as condições em que ela se desenvolve. É “uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43).

Nesse sentido é que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43).

Por esse motivo, dá-se a importância da retomada do EMI pelos Institutos Federais, bem como a nova institucionalidade que traz a verticalização do ensino como forma de conceder à classe trabalhadora oportunidade de galgar um itinerário formativo, que traz, além da elevação da escolaridade, um horizonte para o trabalho de maior complexidade, se assim o desejar.

Esse âmbito perpassa as iniciativas de Políticas de Inclusão, que se tratam de “um conjunto de ações que promovam a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência, a conclusão com sucesso do percurso formativo e a inserção no mundo do trabalho de grupos em desvantagem social”. (SETEC/SECAD, 2008, p. 07).

No entanto, dependendo da concepção de ensino, sabe-se que as políticas de inclusão, no âmbito educacional, podem estar relegadas à qualificação ao trabalho no sentido estrito, o que se chama “inclusão-excludente” (KUENZER, 2007), ou seja: oferecer uma formação para incluir o indivíduo em cadeia produtiva de trabalho precarizado.

Por outro lado, a inclusão pode desenvolver-se sob a concepção de educação para inserção no mundo do trabalho e formação cidadã que venha conferir discernimento sobre o papel do indivíduo na sociedade e perspectivas de dar sequência a itinerários formativos mais abrangentes.

No caso do IFSC, segundo a investigação “A Política de Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: a construção de uma metodologia de avaliação”, “observa-se que há inclinação para a mudança societária por meio da inclusão na educação que possibilitaria a mobilidade social dos sujeitos incluídos” (BONASSA, 2011, p. 24).

Exposta a descrição da gênese e das propostas institucionais dos IF's advindas de movimentos de ação política, faz-se mister lembrar que existem correlações de forças de grupos e interesses. Conforme apontam Nogueira *et al.* (2016), em artigo que analisa a criação dos Institutos Federais, podem ser encontradas, nas finalidades de sua configuração, “contradições entre o pensado e o realizado”, afinal a “política é sempre uma disputa de projetos societários” (NOGUEIRA *et al.*, 2016, p. 1), além de depender da execução por parte dos indivíduos que podem traduzir ou não a gênese institucional para a prática.

No campo das políticas, é comum aparecerem “as resistências às mudanças, os embates corporativos e político-partidários presentes nas diferentes esferas do poder público que interferem no processo de formulação e implementação de políticas públicas no Brasil”. (BONASSA, 2011, p. 23)

Sendo assim, é evidente que a tradução de uma política não está livre de interferências que resultam dos agentes implementadores e das condições de implementação, que podem potencializar ou prejudicar a sua efetivação. Uma das contradições apresentadas gira em torno do novo componente da recente institucionalidade: a verticalização, que intensifica o trabalho docente, devido à “multiplicidade de modalidades com as quais o professor deve trabalhar, obrigando o professor à polivalência, à versatilidade e à flexibilidade” (NOGUEIRA *et al.*, 2016, p. 7).

Para os autores, o aspecto relacionado ao novo componente “verticalização” permite que se visualize a tensão e a relação que existe entre ensino e sociedade, governo e capital.

Por sua vez, Passos *et al.* (2012) procedem uma avaliação política sobre a definição dos Institutos Federais, questionando a direção proposta e os mecanismos organizacionais para alcançá-la. Na avaliação destes autores, houve a constatação de que os Institutos Federais estariam direcionados para o desenvolvimento, entendido como estabilidade econômica, bem como para a geração de oportunidades de renda, que se configura como base da “convenção neodesenvolvimentista”. O meio para tal seria a oferta de cursos de educação profissional e de nível superior alinhados às potencialidades locais e regionais.

“Desse modo, o que orienta a criação dos Institutos é o nexo entre qualificação da mão de obra e desenvolvimento [...]”. (PASSOS *et al.*, 2012, p. 7)

Os autores procuraram elucidar os critérios que fundamentaram a política de criação dos Institutos Federais, a partir da análise documental, examinando tanto o que é dito, por meio dos “conteúdos manifestos” quanto o que está latente, os chamados “sentidos ocultos” (PASSOS *et al.*, 2012). De toda forma, a análise ressaltou que **“a preocupação transcende o crescimento econômico, envolvendo também, ao lado deste, aspectos sociais, culturais, além de ciência, tecnologia e espírito crítico”** (PASSOS *et al.*, 2012, p. 12, grifos próprios).

Afirmam, ainda, que os Institutos Federais exercem sua oferta educacional na premissa ou “aposta governamental” de que a elevação do nível de escolaridade dos indivíduos tende a elevar salários e possibilita melhores ocupações.

A política educacional proposta conta com o movimento de estabilização econômica, porém a atenção ao funcionamento eficiente dos Mercados é sempre hegemônica diante de iniciativas para o desenvolvimento social.

No caso dos Institutos Federais, também há essas pontes que têm o propósito de viabilizar a interação entre objetivos que se mostram conflitantes.

Por um lado, verifica-se uma orientação voltada ao incremento da produção e atuação dos Mercados “(capital humano e desenvolvimento de tecnologias) e, de outro, o objetivo de incremento de renda via formação/capacitação profissional, o que acaba por colaborar com a estratégia de consumo de massas resultando em acréscimos na renda nacional” (PASSOS *et al.*, 2012, p. 13).

Os autores identificaram que essas diretrizes tiveram seu alicerce no Plano Plurianual 2008-2011 (Lei nº 11.653/08), que é considerado o principal instrumento de planejamento governamental: Oferecer educação profissional de nível médio e também de nível superior faz parte dos objetivos que se atribuíram aos Institutos e são o caminho através do qual se atende às duas diretrizes ou “‘convenções’ adotadas no Governo Lula” (PASSOS *et al.*, 2012).

No que diz respeito à primeira, “tem-se a oferta orientada para a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, com a definição dos cursos segundo as necessidades destes” (PASSOS *et al.*, 2012, p. 15).

Já em relação à segunda “convenção”, ligada ao aumento ou criação de renda familiar, os Institutos Federais pretendem contribuir através da “inserção no mercado de trabalho via emprego ou via empreendimentos resultantes dos conhecimentos adquiridos. Desse modo, os excluídos seriam incorporados ao mercado de consumo, resultando em acréscimos na renda nacional” (PASSOS *et al.*, 2012, p. 15).

Embora existam estudos, como os que foram elencados anteriormente, que vem divergir, em parte, do modelo concebido para o Instituto Federal como uma institucionalidade

que traz nova orientação para a Educação Profissional, sabe-se que a implementação de políticas públicas podem sofrer inúmeras interferências que justifiquem alguma distância do desenho original.

Outrossim, é preciso levar em conta que a Reforma do Estado da década de 1990, que atingiu também a Educação, visou ao enxugamento de investimentos, retrocedendo na oferta do EMI, o que, conforme Frigotto *et al.* (2005) negou aos indivíduos uma “formação básica plena”, acentuando o dualismo.

Pesquisas foram empreendidas comprovando essa “formação básica plena”, que gerava condições aos filhos da classe trabalhadora de galgarem espaço no ensino superior, afinal foi constatado que os egressos das Escolas Técnicas Federais “teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número). Como se pode notar, o Banco Mundial, diretamente ou por interpostos consultores, desempenhou, sim, papel importante na definição dos rumos da reforma [Decreto que provocou a extinção do EMI nos Cefet’s]”. (FERRETI, 2000, p. 94)

Esse fato, por si só, já sublinha a importância das Escolas Técnicas Federais como instituições que conseguiram subverter a lógica das antigas Escolas de Aprendizes Artífices e Escolas Industriais, que tinham por objetivo tão-somente atender ao Mercado sem pensar, em hipótese alguma, em uma educação que proporcionasse mais possibilidades e outros caminhos aos jovens da classe trabalhadora.

Marise Ramos (2017) relembra que a classe trabalhadora é quem produz a existência social da humanidade, portanto é produtora não só de bens materiais, mas também de conhecimento e de cultura, sendo assim não se justifica que o conhecimento sistematizado lhe seja negado ao longo da história.

“As conquistas, nesse campo, porém, são sempre interditas pelo conservadorismo da classe dominante, a qual impõe uma relação de correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade.” (RAMOS, 2017, p. 22)

Segundo a autora, são situações que resultam das “contrarreformas conservadoras”, em que se inclui a reforma advinda das constatações de que a classe trabalhadora estava, pouco a pouco, conquistando espaço no nível superior de ensino, situação como a que foi descrita no excerto supracitado de Ferreti (2000), que evidenciou esse aspecto, e que, por sua vez, serviu de base para a reforma educacional, no governo FHC, levando os Cefet’s a retrocederem na oferta do EMI.

Desse modo, a oferta da educação profissional e técnica desarticulou-se da educação básica, reduzindo-se ao “adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135)

com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. “Tal reforma desarticulou o ensino básico do profissional, reestabelecendo o dualismo educação geral *versus* educação específica.” (ESTRELA, 2017, p. 10133)

Marise Ramos (2017, p. 27) explica o caráter ideológico da Teoria do Capital Humano e detalha muito bem o retrocesso provocado no governo FHC:

Enquanto os então chamados cursos técnicos de segundo grau reuniam **“formação geral e profissional com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho”**, houve a possibilidade de aprendizagem técnico-científica e cultural, com a mediação da dimensão do trabalho, sendo que **“as experiências, vividas pelos estudantes, nessas Instituições, lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada”**, permitindo a entrada, inclusive, no espaço do nível superior de ensino, seara desde muito tempo resguardada às elites.

O percurso, para o ensino superior de seus estudantes, tornou-se frequente em áreas correlatas a sua formação técnica ou mesmo em outras. Isso não era tolerável pelos conservadores, [...], o Decreto nº 2.208/1997 impôs a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, assim como a organização curricular baseada em competências. Argumentava-se que essa seria a lógica necessária à adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, a qual tornava o trabalho flexível, assim como deveria ser, então, a formação profissional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio voltava a ter a função contenedora de acesso ao ensino superior. (RAMOS, 2017, p. 28)

Foi somente com a reivindicação empreendida por movimentos sociais que o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, e postulou-se “um ensino médio na perspectiva de uma educação voltada para a formação do ser humano e da sua socialização com o conhecimento. A revogação veio, somente, com a promulgação do Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004” (ESTRELA, 2017, p. 10133).

É durante o governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que houve a contenção da expansão da educação profissional, [...]. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como as universidades, foram desmanteladas e vivenciaram uma fase de inviabilidade no seu funcionamento e expansão. A expansão da Rede Federal só foi retomada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. É nesse contexto que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados. (ESTRELA, 2017, p. 10133)

Feitas essas considerações, é importante reiterar que, para desenvolvimento da presente pesquisa, a autora se coloca ao lado de estudiosos da Educação Profissional como Ciavatta (2005); Frigotto (2005); Moura (2015); Moura; Lima Filho; Silva (2015); Ramos (2004; 2005), ao enxergar o EMI como uma “fase de transição”, isto é, possibilidade de “travessia” à almejada Escola unitária gramsciana numa futura sociedade contra-hegemônica

a ser conquistada, bem como toma por pressuposto a gênese e prática da institucionalidade dos Institutos Federais, segundo dissertam Araújo & Silva (2017), Ciavatta (2005), Corbucci (2009), Drabach (2013), Frigotto (2005), Pacheco (2011), Ramos (2017), Saldanha (2016), Sallum (2008) e Vidor (2011), quanto à função social e oportunidade de ampliação do itinerário formativo com a verticalização do ensino proposta pelos IF's.

Estrela (2017) sublinha que, para o atendimento dos interesses da classe que vive do próprio trabalho, advém a necessidade de projetos educacionais que ultrapassem a dualidade existente entre formação específica e formação geral, por meio da ênfase na formação omnilateral e supressão do foco no Mercado.

A inclusão do EMI em conjunto com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na Rede Federal de Educação Tecnológica, “preenche algumas lacunas deixadas na Lei de Diretrizes de Bases de 1996, dando um novo rumo a este processo de formação do sujeito completo, e não apenas tecnológico.” (SILVA-PEREIRA *et al.*, 2017, p. 152-153)

Assim, destaca-se a diferença entre formar o sujeito para o mercado de trabalho como ocorre em instituições cuja concepção de ensino é puramente tecnicista, e formar o indivíduo para o mundo do trabalho e para a vivência social como se delineia a proposta dos IF's, com a denominada “formação cidadã”.

Além disso, é fundamental enfatizar a qualidade dos EMI's dos Institutos Federais, conforme Carneiro (2012) declara:

O nível de formação intelectual dos alunos no campo da educação básica lhes dá as condições necessárias para ingressarem no ensino superior sem problema. **Possuem, os alunos egressos destas instituições, uma educação geral conjugada a uma formação técnica de alto padrão.** Isto apenas comprova que, se o Estado brasileiro quisesse, de fato, as escolas públicas do Ensino Médio teriam padrões de qualidade semelhantes. ou seja, **em vez dos especialistas ficarem criticando os limites elevados do custo/aluno/qualidade dos cursos de Ensino Médio e técnico da rede federal, por que não buscar ampliar o mapa da qualidade acadêmica da educação básica da escola brasileira independentemente de sua esfera administrativa?** Por que não criar uma política de condições semelhantes à da rede federal para atrair bons professores, assegurando-lhes salário, condições de trabalho e possibilidade de capacitação permanente? **De fato, o que ocorre nestas instituições é um quadro docente estável, salários iniciais quatro vezes acima dos pagos pela média das redes públicas estaduais, ambiente de trabalho moderno e adequado, infraestrutura de apoio funcional e política permanente de capacitação docente. Portanto, não se trata de milagre! Trata-se, apenas, de enxergar o que a evidência aponta.** (CARNEIRO, 2012, p. 160-161, grifos próprios)

Kerch (2016), que estuda a formação de tecnólogos nos Institutos Federais, esclarece que a educação cidadã se relaciona a uma “concepção ampliada de educação”, afinal é uma educação que engloba todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais

relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar” (RIBEIRO, 2002, p. 115).

Empiricamente, percebe-se a consciência crítica e o envolvimento dos alunos dos IF's em defesa de pautas sociais relacionadas à Educação e ao Trabalho, com vistas à melhoria das condições de ensino e de oportunidades e de vida da classe trabalhadora, devido a “um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política. (ARAÚJO & SILVA, 2017, p. 10)

Quando se observam movimentos sociais de levantamento de prioridades para constituição de agenda em prol da população, há participação política ativa, diga-se política em amplo espectro, ou seja, não-partidária, dos alunos dos Institutos Federais, fato esse que não se percebe entre os alunos de instituições privadas de ensino, haja vista que essas esferas não se preocupam que a orientação cidadã e crítica estejam imbricadas no ensino ofertado.

Nesse sentido, é inegável o papel social dos Institutos Federais na conscientização quanto às lutas educacionais, trabalhistas e das demais questões de cidadania.

3.1.1.2 O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Parte das instituições que compõem, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica advém das dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices. O IFSC teve seus primórdios a partir da criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o objetivo de proporcionar formação profissional aos filhos das classes menos favorecidas.

A primeira sede situou-se no centro da capital catarinense e oferecia, além do antigo ensino primário, “formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautaço, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria), para atender à necessidade da sociedade de Florianópolis” (IFSC, 2017) que efetuava seus deslocamentos através de bondes puxados à tração animal e demais embarcações para transporte de cargas do continente para abastecimento da ilha.

Desde aquela época, a instituição se colocara consonante aos avanços tecnológicos de seu tempo para atendimento “às demandas do setor produtivo e da sociedade da época que necessitava de soluções em comunicação por meio impresso e soluções em transporte que

tinha, como principal tecnologia, a produção de pequenas embarcações e de ferraduras” (IFSC, 2017).

Em meados da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices tornam-se liceus industriais e, quando o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, em 1942, denominam-se escolas industriais e técnicas para, mais adiante, configurarem-se como Escolas Técnicas Federais (ETF's).

Em 1937, a instituição mudou de nome e *status*, passando a ser Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos depois, tornou-se Escola Industrial de Florianópolis.

“Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre.” (IFSC, 2017)

Mais adiante, em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transformou-se em Escola Industrial Federal de Santa Catarina, e, “a partir de 1968, com a portaria ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC)” (IFSC, 2017). Foi uma época em que se iniciou a extinção gradativa do curso Ginásial, cujo objetivo “era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio)” (IFSC, 2017).

Depois de instaurada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) e da “reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau” (IFSC, 2017).

Nas décadas de 1970 e 1980, a ETF-SC passou a oferecer cursos como: Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado, motivados principalmente pelo ‘milagre brasileiro’, que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico” (IFSC, 2017).

A Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, “transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro” (IFSC, 2017). Com a mudança para Cefet-SC, a instituição deixou de ofertar o EMI, conforme já discutido, e “passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização)” (IFSC, 2017).

No que concerne ao período inicial de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, surgiram diretrizes restritivas para a educação profissional e tecnológica, pois em 1998, o governo federal proibiu a construção de novas unidades.

Foi apenas no ano de 2006, com o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que o Cefet-SC implantou três novas unidades: uma na parte continental de Florianópolis oferecendo cursos na área de Turismo e Hospitalidade chamada “Unidade Continente”, e outras duas unidades no interior de Santa Catarina: em Chapecó, no oeste de Santa Catarina, e Joinville, no norte do Estado.

Ainda em 2006, “a instituição passou a oferecer o Curso Técnico em Pesca, o primeiro em pesca marítima do país, em Itajaí, no litoral norte catarinense, vinculado à Unidade Continente” (IFSC, 2017). Dois anos depois, em 2008, foi implantada a sétima unidade, localizada em Araranguá, situada na região sul de Santa Catarina.

A partir de então, o processo de expansão idealizado para a Rede Federal evidenciou a necessidade de se colocar em discussão o modo de organização dessas instituições, resgatando o debate sobre a importância de seu papel no desenvolvimento social do País.

A **Lei 11.892/2008** de 29 de dezembro de 2008 implantou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais são instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por vários câmpus. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, também têm forte inserção na área de pesquisa e extensão.

Em 2009, o IFSC passou por uma nova etapa de expansão, com a implantação dos câmpus Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema e, em 2010, foram federalizados os câmpus Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e Xanxerê, além da implantação dos câmpus Garopaba e Palhoça Bilingue (especializado na educação de surdos).

Em 2011, com o Plano de Expansão III, foram criados também os câmpus São Carlos e Tubarão, que estão em fase de implantação, além do Câmpus Avançado São Lourenço do Oeste. (IFSC, 2017)

Assim, como resultado das discussões e do planejamento estratégico para o Brasil, a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, cria na esfera do Ministério da Educação o novo modelo de instituição para a educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais passam a ser estruturados a partir dos “Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais”, procurando gerar e fortalecer “condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro” (VIDOR, 2011, p. 49).

Vidor (2011) destaca o foco dos Institutos Federais na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável em prol da inclusão social, assim como na busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.

No Estado de Santa Catarina, assim também sucedeu-se a trajetória: a Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/SC) que, por sua vez, respondeu positivamente ao chamamento do Governo Federal

para transformar-se em Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), passando a atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com atenção ao desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, proporcionando “o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania” (VIDOR, 2011, p. 52).

A construção dos projetos pedagógicos visam ao cumprimento da missão para que foram criados os Institutos Federais, adotando as seguintes diretrizes:

a) atuação no ensino, pesquisa e extensão, compreendendo as especificidades, bem como a indissociabilidade entre essas esferas;

b) pesquisa baseada na consolidação da ciência e do desenvolvimento científico, tendo em vista o princípio educativo de questionamento da realidade, em busca da autonomia intelectual;

c) atividades de extensão como diálogo amplo e permanente com a sociedade;

d) conhecimento tratado de forma integrada entre ciência, tecnologia e cultura;

e) “o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social” (VIDOR, 2011, p. 51);

f) “a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (VIDOR, 2011, p. 51);

g) itinerários formativos que possibilitem o diálogo entre os diferentes estágios da educação profissional e tecnológica como a formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliação da formação vertical, mais especificamente elevação da escolaridade e horizontal com a formação continuada;

h) currículos de acordo com as demandas sociais, econômicas e culturais da região, perpassando os aspectos de diversidade cultural e de preservação ambiental, com base na ética da responsabilidade e do cuidado;

i) visão do trabalho como experiência humana;

j) educação como espaço-tempo de transformação, atribuindo sentido à vida social, ao mesmo tempo em que se torna meio para alterar de maneira positiva e evolutiva a realidade brasileira.

Vidor (2011) afirma que, com a criação dos Institutos Federais, o governo brasileiro, através do MEC, faz surgir uma “institucionalidade absolutamente nova” que se constitui como uma organização “capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso

país. Entretanto, o futuro dos Institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente” (VIDOR, 2011, p. 53).

O IFSC faz parte, portanto, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, e no que se refere à “Rede” não se trata apenas de agrupamento de instituições, mas de uma forma de organização e funcionamento. A Rede Federal agrega um conjunto de instituições com objetivos em comum, cujas ações devem visar ao desenvolvimento socioeconômico e inclusão social.

Em síntese, o IFSC “é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)”. Possui sede e foro em Florianópolis e tem “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. (IFSC, 2017) Portanto, o IFSC, assim como os demais Institutos Federais, possui autonomia administrativa, cujo conceito traz a liberdade de agir, efetuando autogestão, autogoverno, autonormatização. Sua missão, visão e valores são:

Missão

Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Visão

Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Valores

- ÉTICA, pautada por princípios de transparência, **justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público.**
- COMPROMISSO SOCIAL, pautado pelo **reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais.**
- EQUIDADE, pautada pelos **princípios de justiça e igualdade nas relações sociais** e nos processos de gestão.
- DEMOCRACIA, pautada pelos princípios de liberdade, participação, **corresponsabilidade e respeito à coletividade.**
- SUSTENTABILIDADE, pautada pela responsabilidade social e ambiental.
- QUALIDADE, pautada no **princípio de dignificação humana**, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais. (IFSC, 2017, grifos próprios)

Sobre a modalidade dos cursos, o IFSC oferece:

- ❖ Cursos de Qualificação – Formação Inicial e Continuada (FIC)
- ❖ PROEJA (Cursos Técnicos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)
- ❖ Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio
- ❖ Cursos Técnicos Concomitantes (simultâneos) ao Ensino Médio
- ❖ Cursos Técnicos Subsequentes

- ❖ Certificação Profissional por Competência
- ❖ Cursos Superiores de Tecnologia
- ❖ Cursos de Bacharelado
- ❖ Cursos de Licenciatura
- ❖ Educação a Distância
- ❖ Cursos de Pós Graduação *Lato Sensu*
- ❖ Cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu*

Atualmente, o IFSC conta com 21 *campi* implantados e 1 *campus* em implantação:

Figura 2 – Mapa dos *Campi* do IFSC (implantados e em implantação)



Fonte: <<http://www.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>>

3.1.1.3 O *Campus* São José do IFSC

A Unidade de Ensino Descentralizada de São José (UnED/SJ), que era vinculada à Escola Técnica Federal de Santa Catarina, “foi a primeira unidade de ensino do atual IFSC fora da capital catarinense” (IFSC, 2017). Em 1988, iniciaram-se os cursos de

Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado na região metropolitana de Florianópolis e, após três anos, foi inaugurada a UnED/SJ.

Passou a ser Cefet/SC – São José devido às reformas neoliberais do Governo FHC, transformando-se em 2008 – através da evolução promovida pela Gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação dos Institutos Federais – em *Campus* São José do IFSC. Progredindo, desde a oferta inicial em 1988, dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado na antiga Escola Técnica, passando a ter sede própria em 1991 como UnED/SJ, o atual *Campus* São José/IFSC, oferece os seguintes cursos:

Cursos de Graduação

Engenharia de Telecomunicações - Diurno

Licenciatura de Química - Noturno

Cursos Técnicos Subsequentes (Pós-Médio)

Técnico Subsequente em Telecomunicações - Noturno

Técnico Subsequente em Refrigeração e Climatização - Noturno

Cursos Técnico Integrado (Curso Técnico + Ensino Médio no IFSC)

Técnico Integrado em Telecomunicações - Diurno

Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização - Diurno

Curso Proeja (Educação de Jovens e Adultos)

Curso Proeja em Operador de Computador - Noturno

Curso de Especialização (Pós-graduação *stricto sensu*)

Educação Ambiental com ênfase na Formação de Professores

Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada)

Configuração de Redes de Computadores Linux

Preparatório para teste de proficiência em Inglês

Espanhol Básico

Introdução ao Cálculo

Matlab Básico

Normas NR-10 (São José, 2017)

O *Campus* São José/IFSC se configura como o foco da presente investigação sobre a análise dos cursos ofertados dentro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pelo Governo Federal em 2011 e, ao contrário de muitas outras unidades criadas mais recentemente e ainda em fase de estruturação, o *Campus* São José foi a primeira Unidade Descentralizada da capital catarinense, com sede provisória em 1988 e sede própria em 1991, possuindo, portanto, a solidez de mais de duas décadas de atuação em seus cursos-base (quando do surgimento do Pronatec em 2011), isto é, em sua *expertise* dentro do escopo da educação técnica e tecnológica, alcançando 30 anos de experiência, agora em 2018, momento de publicação do presente trabalho.

3.2 A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO MERCADO

3.2.1 O Sistema S

Segundo informações governamentais, o Sistema S constitui-se como um “forte aliado do empresário na capacitação dos trabalhadores”. (BRASIL, 2017)

Manfredi (2002) situa a construção do Sistema S, organizado e gerido por organismos sindicais patronais e estruturado com o SENAI (1942) e o SENAC (1943), originada pelo modelo construído para a formação profissional, a partir de 1930. Tal modelo propiciou “[...] a montagem do sistema corporativista de representação sindical, [que] além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema paralelo ao sistema público – o chamado ‘Sistema S’” (Manfredi, 2002, p. 98, *apud* SALDANHA, 2016, 43).

Tendo em vista que o aperfeiçoamento profissional é uma modalidade de ensino que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, apresenta como principal objetivo efetuar “treinamento profissional”, atualização ou complementação dos conhecimentos que o trabalhador possui.

Considera-se que, para auxiliar na qualificação e na formação profissional de seus trabalhadores, os empresários buscam apoio no Sistema S, que é constituído por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), “**entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional**, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S [...]”. (BRASIL, 2017, grifos próprios).

Compõe-se do: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem também os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

3.2.2 Fiesc

Em 1950, foi criada a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc). É composta pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e pelo Centro das Indústrias do Estado

de Santa Catarina (Ciesc). Dentre os aspectos institucionais, adquire ênfase a busca pela chamada “modernização da legislação trabalhista”:

[...] a busca de um ambiente adequado aos negócios é preocupação permanente da Federação, que luta pela modernização da legislação trabalhista, por impostos e juros menores, infraestrutura e políticas públicas para diminuir a desvantagem de quem produz no Estado frente aos concorrentes internacionais. De outro lado, as entidades da FIESC oferecem ferramentas para qualificar cada vez mais as empresas. (FIESC, 2017)

Fontes institucionais afirmam que a Fiesc “representa a força da indústria, composta por mais de 50 mil empresas, nas quais trabalham mais 800 mil pessoas, [e] é responsável por um terço da riqueza gerada em solo catarinense” (FIESC, 2017), agregando 141 sindicatos de indústria.

3.2.3 Senai

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado em 22 de janeiro de 1942, através do Decreto-Lei 4.048 do presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a indústria nacional.

O período de 1930 e 1940 são considerados marco cronológico de fomento dos debates sobre a implementação do ensino técnico-profissional, especialmente acerca de quais modalidades iriam integrá-lo. Essas discussões faziam parte da ação reguladora do Estado sobre o Mercado no que concerne às relações de trabalho. Surge, então, o paradoxo: “a ‘privatização’ de uma parcela fundamental daquele tipo de formação: a criação em 1942 do SENAI” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 37)

Dessa forma, estabelecia-se uma distinção fundamental entre as ‘escolas industriais’ de nível médio e caráter tecnológico, destinadas à formação para o trabalho complexo, e o ensino profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho que se preparava crescentemente à vida urbano-industrial do país. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 38)

O referido Decreto-Lei de criação do Senai estabeleceu que a nova instituição de educação profissional seria mantida com recursos dos empresários e administração da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e, a partir dos anos 1960, o Senai intensificou o “treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2017).

Quanto à estrutura, o Senai é uma entidade de direito privado, possuindo como missão “promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2017), e sua visão gira em torno de “consolidar-se como a instituição líder nacional em educação profissional e tecnológica e ser reconhecido como indutor da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira, atuando com padrão internacional de excelência” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2017).

Por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Senai “passou a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização dos respectivos Conselhos Regionais do Senai” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2017).

O Senai oferece ensino médio, cursos técnicos, graduação tecnológica, pós-graduação, cursos de curta duração e aprendizagem industrial, sendo que, de modo geral, por parte da população, há uma percepção dos Senai's como esferas que possuem ensino de qualidade e rigor na preparação dos indivíduos para atuação na indústria.

Em sua pesquisa, Letícia Saldanha (2016) atestou que “mais de 80% dos alunos entrevistados revelaram que a possibilidade oferecida pelo PRONATEC de realizarem um curso técnico no SENAI, instituição ligada diretamente à indústria e ao mercado de trabalho, foi o que os atraiu para o ingresso no Programa” (SALDANHA, 2016, p. 183).

Todavia, a autora evidencia que “a mencionada ‘qualidade’ destas instituições provém basicamente dos recursos públicos que sustentam a sua estrutura, e que, contraditoriamente, faltam nas escolas públicas, desqualificando-as” (SALDANHA, 2016, p. 153).

3.2.4 Senai/SC

“Criado em 1954, o Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina superou, em 2013, a marca de dois milhões de matrículas ao longo de sua história.” (FIESC, 2017)

Metade desse volume foi realizada nos últimos 13 anos. A instituição vem expandindo sua estrutura de atendimento, contando com 54 unidades operacionais, além de oferecer cursos em mais de 130 municípios do Estado. Também integra o plano de expansão e instalação de três Institutos de Inovação - em laser, sistemas embarcados e sistemas de manufatura - e sete de Tecnologia - automação e tecnologia da informação e da comunicação; alimentos; ambiental; eletroeletrônica; logística; materiais e têxtil, vestuário e design. (FIESC, 2017)

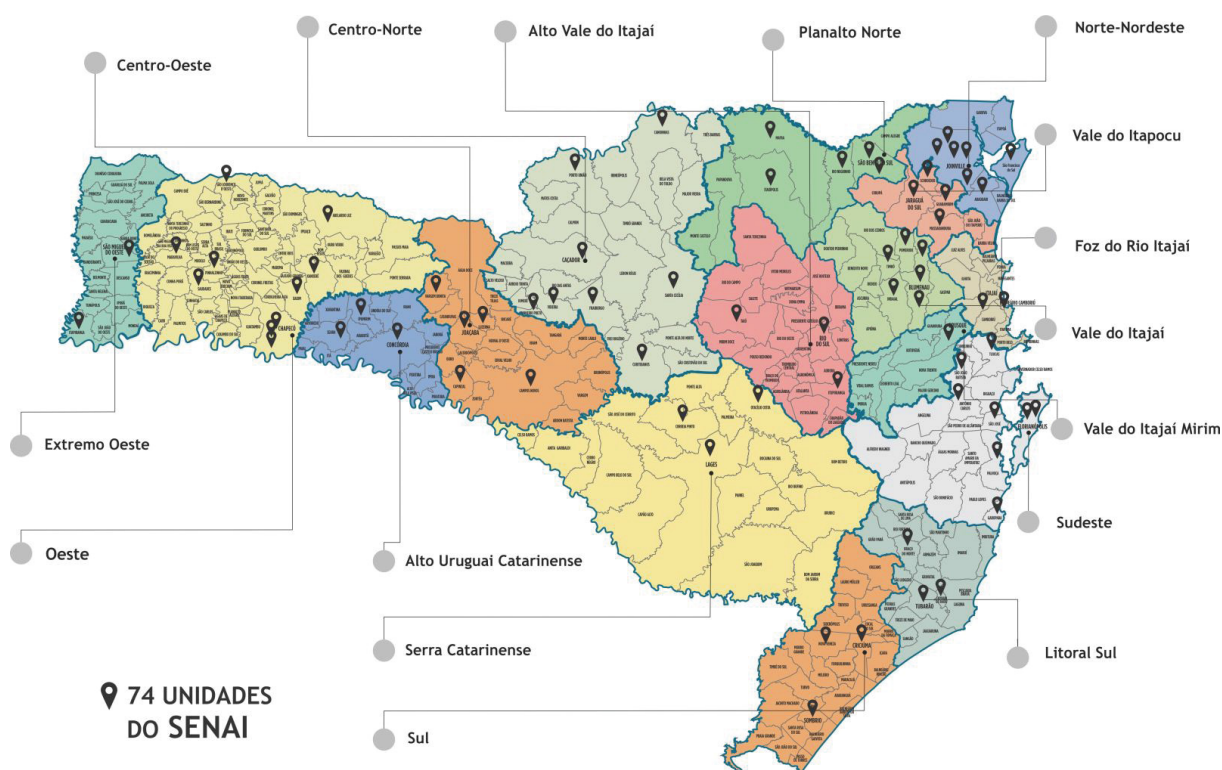
Quanto à educação profissional, “para **atender a demanda da indústria**, que exige cada vez mais trabalhadores qualificados e atualizados, o **SENAI oferece uma série de**

cursos e programas que podem ser customizados conforme a necessidade de cada empresa” (FIESC, 2017, grifos próprios).

No que diz respeito às unidades do Senai, tratam-se de “entidades jurídicas de direito privado, organizadas e dirigidas pela Confederação Nacional da Indústria, que realizam basicamente a intitulada ‘aprendizagem industrial’, voltada para a qualificação de concluintes do ensino fundamental, entre jovens de 14 a 24 anos. (SALDANHA, 2016, p. 119).

O Senai/SC conta com 74 unidades:

Figura 3 – Mapa da distribuição das Unidades Senai em Santa Catarina



Fonte: <<https://sc.senai.br/institucional/sobre-o-senai/nossas-unidades>>

As unidades pertencentes ao Estado de Santa Catarina fazem parte da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc).

3.2.5 Senai/Unidade São José/SC

O Senai/Unidade São José/SC faz parte da região sudeste de Santa Catarina e localiza-se na denominada Área Industrial do município de São José/SC. No mês de agosto de 2017, em consulta ao registro de oferta do Senai/Unidade São José/SC, foram listados os seguintes cursos:

3.2.5.1 Aprendizagem Industrial

- 1) Eletricista de Instalações Industriais
- 2) Eletrônico de Manutenção Industrial
- 3) Oficial de Edificações
- 4) Assistente de Logística Industrial
- 5) Eletricista de Instalações Prediais
- 6) Marceneiro
- 7) Programador de Computador
- 8) Assistente Administrativo Industrial
- 9) Eletricista de Manutenção
- 10) Mecânico de Manutenção de Máquinas em Geral
- 11) Suporte e Manutenção em Microcomputadores e Redes Locais
- 12) Instalador e Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações

3.2.5.2 Ensino Médio

Ensino Médio “SENAI Conecte” (Carga horária: **3.401 horas**): “integra o Ensino Médio ao Curso Técnico de Informática em uma carga horária reduzida (período matutino durante 03 anos) [...]”. (SENAI/SC/São José, 2017)

3.2.5.3 Curta Duração

- 1) Brigada de Incêndio – Brigadistas Voluntários (Aperfeiçoamento Profissional)
- 2) Costura Básica (Iniciação Profissional)
- 3) Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial (Qualificação Profissional)
- 4) NR 10- Segurança em Instalações e Serviços com Eletricidade – Básico (Aperfeiçoamento Profissional)
- 5) NR 20 - Segurança e Saúde no Trabalho com Inflamáveis e Combustíveis – Básico (Aperfeiçoamento Profissional)
- 6) NR 33 - Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados - Trabalhadores Autorizados e Vigias – Reciclagem (Aperfeiçoamento Profissional)
- 7) Conectando a Indústria Avançada (Aperfeiçoamento Profissional)
- 8) Eletricista Instalador Predial (Qualificação Profissional)
- 9) Modelagem em Tecido Plano (Aperfeiçoamento Profissional)
- 10) NR 10 - Segurança em Instalações e Serviços com Eletricidade – Básico – Reciclagem (Aperfeiçoamento Profissional)
- 11) NR 33 - Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados - Supervisores de Entrada (Aperfeiçoamento Profissional)
- 12) Solidworks Básico (Aperfeiçoamento Profissional)
- 13) Corte e Montagem de Lingerie (Aperfeiçoamento Profissional)
- 14) Marceneiro de Móveis Sob Medida – Básico (Iniciação Profissional)
- 15) NBR ISO 14001:2015 – Preparação para a Transição (Aperfeiçoamento Profissional)
- 16) NR 18 – Segurança na Operação de Plataforma de Trabalho Aéreo (Plataforma Elevatória) (Aperfeiçoamento Profissional)
- 17) NR 33 - Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados - Supervisores de Entrada – Reciclagem (Aperfeiçoamento Profissional)
- 18) Solidworks Chapas e Estruturas (Aperfeiçoamento Profissional)

4 A OFERTA PRONATEC EM SÃO JOSÉ/SC ENTRE 2012 E 2015

4.1 DADOS COLETADOS

4.1.1 Os meandros da coleta de dados no âmbito do Pronatec

Em sua tese, Letícia Saldanha (2016, p. 30) relatou a dificuldade na obtenção dos dados relativos ao Pronatec: “houve atrasos quanto aos prazos estabelecidos para o envio de dados; também não houve a disponibilização de alguns dados solicitados [...] e de esclarecimentos sobre os dados incompletos e os que ensejavam dúvidas”. Com toda razão, para Letícia (2016), essas ocorrências somadas à não apresentação de respostas a posteriores solicitações configuram “um flagrante desrespeito ao direito democrático do cidadão ao acesso à informação perante os órgãos da administração pública e a não observância dos princípios da transparência e da publicidade das informações, garantidos pela Lei nº 12.527/2011, que trata do Acesso à Informação (LAI)”.

As reflexões de Bobbio (1986) sobre as implicações do “poder invisível” (público) com a democracia permitem o seguinte questionamento relativo ao PRONATEC: como justificar a falta de transparência e de publicidade das informações em um Programa que envolve um montante elevado de recursos públicos? A consolidação democrática circunscreve-se ao acesso às informações e aos dados públicos a qualquer cidadão. (SALDANHA, 2016, p. 30)

No que diz respeito à presente pesquisa, quanto à solicitação de dados do Senai/Unidade São José/SC, o trâmite burocrático seguiu com tranquilidade, com respostas imediatas aos *e-mails* enviados pela pesquisadora. Foi solicitado um ofício a ser encaminhado ao Diretor Regional do Senai/SC, explicando o teor da pesquisa como identificação de similaridade de oferta do IFSC/*Campus* São José/SC com o Senai/Unidade São José/SC para que, então, a Coordenadora de Educação Profissional encaminhasse ao setor responsável para elaboração da planilha com os dados.

É importante ressaltar que, em menos de duas semanas, o Diretor Regional fez o despacho favorável ao Ofício enviado pela pesquisadora, a partir de então a Coordenadora inseriu a solicitação entre as demandas do setor de Registros do Senai e, em menos de três semanas, foi recebida a planilha com as solicitações, prontificando-se a Coordenadora, inclusive, a complementar os dados com outras informações importantes e que não haviam sido solicitadas de início, o que foi realizado em, exatamente, uma semana depois.

Outrossim, vale lembrar que, além do pronto-atendimento no que tange ao envio dos dados, a Coordenadora sugeriu materiais de leitura com trabalhos e pesquisas realizadas sobre o Pronatec, portanto é, no mínimo, elogiável, a conduta quanto à presteza e à atenção ao cidadão-pesquisador na transparência da informação por parte do Senai/SC.

No que tange à coleta relativa ao *Campus* São José/IFSC, para a presente pesquisa, semelhante ao contato dirigido ao Senai/SC, as primeiras solicitações foram realizadas também por *e-mail*, no dia 02 de fevereiro de 2017, cuja resposta foi recebida somente em 02 de maio de 2017, exatos três meses depois.

Em 03 de maio de 2017, foi realizado outro contato para complemento das informações, porque, além de se empreender uma análise qualitativa dos tipos de cursos ofertados pelo *Campus* São José, havia também o interesse de mapear o perfil dos estudantes do Pronatec quanto ao nível de escolarização, ao gênero e à etnia dos inscritos, dos matriculados e dos concluintes, num esforço de averiguar a composição do estrato, em relação ao qual foi ou é negada uma educação de qualidade e de elevação da escolaridade, bem como inserção no mundo do trabalho. Com esses dados, poder-se-ia identificar quem ou qual perfil a tão propalada democratização do ensino ainda está excluindo tanto do processo educativo quanto do direito de cidadania a ter oportunidade e condições dignas de trabalho.

No entanto, da solicitação realizada em 03 de maio de 2017, veio a seguinte resposta da área de Registro Acadêmico do *Campus* São José, mais de três meses depois, em 09 de agosto de 2017: “Desculpe a demora em responder seu email, peço que solicite autorização ao Departamento de Assuntos Estudantis para você ter acesso ao documentos dos alunos do Pronatec.”

Considerando que o próprio Diretor do *Campus* São José já havia sido notificado da realização desta pesquisa; considerando que o setor de Gestão de Pessoas do *Campus* São José também estava ciente desse levantamento, desde a primeira solicitação de dados encaminhados à pesquisadora com três meses de atraso; considerando que as posteriores informações não se tratam de dados pessoais que exponham os estudantes; e, por fim, considerando a extrema demora no encaminhamento que declara a necessidade de autorização de outro setor, deduz-se que há, nesse caso, um evidente entrave para colaboração com a pesquisa ora empreendida.

Por esses motivos, e por não haver tempo hábil, dada a morosidade de encaminhamento por parte do Setor de Registro Acadêmico do *Campus* São José, protelando o repasse de informações, que têm uma configuração tão simples e em pequena quantidade, como é a situação referente às matrículas e aos cursos ofertados pelo *Campus* São José/IFSC

no âmbito do Pronatec, é que se decidiu por excluir a parte da análise de perfil, mantendo-se apenas o estudo qualitativo, e dissertando-se a respeito da oferta empreendida dentro do contexto da gênese do Pronatec, dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), bem como da natureza institucional dos Institutos Federais e, especificamente, da *expertise* do *Campus* São José quanto à oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Ainda com relação à falta de tempo hábil, é muito importante que fique registrado aqui que o IFSC, mais especificamente a Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), deixou de exercer o poder discricionário quanto ao usufruto do período de três meses de Licença Capacitação para fins de escrita da Dissertação (cujo direito se apresentava quando da entrada no Mestrado em 04/04/2016 e foi suspenso com a alteração da legislação em 05/09/2016, sendo positivada a restrição em nova Resolução em 19/04/2017 após solicitação do direito de usufruto via *e-mail*), período este que poderia prorrogar o prazo de dedicação ao Mestrado, beneficiando o desenho teórico-metodológico da pesquisa e ampliando sua área de abrangência e análise. Segue excerto da Resolução referente ao tema:

Art. 2º Para fins desta Resolução, serão considerados para requerer a licença para capacitação os seguintes eventos: [...]

II – elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado e trabalho final de curso de graduação e especialização; (Resolução nº 08/2013/CDP)

A servidora no encargo da DGP, além de recusar-se a ter o discernimento para a concessão da Licença com base na Resolução nº 08/2013/CDP, negou-se a fornecer documento declarando a recusa do estendimento do prazo. Cabe lembrar que a Pró-Reitoria de Administração esteve ciente e em consonância com a decisão³², pois participou de toda a discussão a respeito, conforme comprovam as mensagens em Anexo IV.

As correspondências estão sendo afixadas no presente trabalho, em primeiro lugar, devido ao não fornecimento de uma única declaração³³ que contivesse todas as informações necessárias e afirmasse a não concessão de estendimento do prazo, mas também, e não menos importante, para exemplificar a ocorrência de arbitrariedades em prejuízo das pessoas, de modo geral, dos trabalhadores, dos pesquisadores, em inúmeras instâncias, desde a ruptura democrática em 2016, em que o País vem presenciando uma série de violações explícitas dos Direitos.

³² “Informamos que não podemos assinar a declaração solicitada [...]” (Recusa de emissão de Declaração por parte da Diretora de Gestão de Pessoas e da Pró-Reitora de Administração, portanto fez-se necessário um volumoso Anexo IV).

³³ “Ficará um material anexo mais volumoso, porém, diante da recusa [da DGP em emitir a Declaração solicitada pela servidora e autora do presente trabalho], é o que se pode fazer.” (Comunicado feito pela pesquisadora em uma das mensagens, conforme Anexo IV).

4.1.2 Horizonte do Pronatec no IFSC/*Campus* São José/SC e Senai/Unidade São José/SC

Na sequência, apresenta-se o Quadro 6 com a relação dos cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José/IFSC no período entre 2012 e 2015. Note-se que o maior número de cursos não esteve ligado propriamente à cidade-sede da Instituição pesquisada, sendo a oferta realizada em benefício de outras localidades. Em seguida, o Quadro 7 traz a oferta para o mesmo período realizada pelo Senai/Unidade São José/SC.

Quadro 6 – Cursos ofertados através do Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no período entre 2012 e 2015

Cursos Pronatec (2012 a 2015)	Cidade onde foi ministrado
ALEMÃO BÁSICO	Rancho Queimado
ESPAÑHOL BÁSICO	Florianópolis Palhoça
INGLÊS BÁSICO	Florianópolis Palhoça Santo Amaro da Imperatriz
INSTALADOR DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA	Biguaçu Florianópolis Palhoça
INSTALADOR e REPARADOR DE REDES DE COMPUTADOR	Palhoça
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) BÁSICO	Biguaçu
OPERADOR DE COMPUTADOR	Santo Amaro da Imperatriz Rancho Queimado Biguaçu
RECICLADOR*	Antônio Carlos Palhoça São José*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Quadro 7 – Cursos ofertados através do Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no período entre 2012 e 2015

Cursos Pronatec ministrados pelo Senai na cidade de São José/SC (2012 a 2015)
<p> AGENTE DE INSPEÇÃO DE QUALIDADE APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO AUXILIAR ADMINISTRATIVO AUXILIAR DE IMPRESSÃO OFFSET CONFECCIONADOR DE LINGERIE E MODA PRAIA CONFEITEIRO COSTUREIRO ELETRICISTA DE AUTOMÓVEIS ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO IMPRESSOR DE OFFSET INSTALADOR DE ACESSÓRIOS AUTOMOTIVOS INSTALADOR DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA INSTALADOR DE SISTEMAS ELETRÔNICOS DE SEGURANÇA INSTALADOR HIDRÁULICO RESIDENCIAL MARCENEIRO MECÂNICO DE AUTOMÓVEIS LEVES MECÂNICO DE FREIOS, SUSPENSÃO E DIREÇÃO DE VEÍCULOS LEVES MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE MOTOCICLETAS MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE MOTORES DE POPA MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA MECÂNICO DE MOTOCICLETAS MECÂNICO DE MOTORES CICLO OTTO MECÂNICO DE MOTORES DE POPA MECÂNICO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO RESIDENCIAL MESTRE DE OBRAS MODELISTA MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES OPERADOR DE COMPUTADOR PADEIRO PADEIRO E CONFEITEIRO PEDREIRO DE ALVENARIA PEDREIRO DE ALVENARIA ESTRUTURAL PEDREIRO DE REVESTIMENTOS EM ARGAMASSA PINTOR DE OBRAS PROGRAMADOR WEB PROJETISTA DE MÓVEIS SOLDADOR NO PROCESSO MIG/MAG TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES TÉCNICO EM ELETRÔNICA TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA TÉCNICO EM INFORMÁTICA TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET TÉCNICO EM LOGÍSTICA TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM AVIÔNICOS TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM GRUPO MOTOPROPULSOR TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA TÉCNICO EM MECÂNICA TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO </p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

4.1.3 Dados do Pronatec no *Campus* São José/IFSC (2012 a 2015)

4.1.3.1 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2012

Obs.: Não houve turmas em 2012*.

(*Fonte: Informação obtida através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC.)

4.1.3.2 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2013³⁴

Quadro 8 – Oferta de Cursos Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no ano de 2013 (segundo semestre de 2013)

<i>Cidade</i>	<i>Curso</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Vagas</i>	<i>Inscritos</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Concluintes</i>
Biguaçu	Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica	160 horas	50	25	25	25
Biguaçu	Operador de Computador	160 horas	25	24	21	21
Rancho Queimado	Operador de Computador	160 horas	25	25	23	23
Santo Amaro da Imperatriz	Operador de Computador	160 horas	25	17	13	13

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC.

³⁴ Obs.: Oferta realizada apenas no segundo semestre de 2013.

4.1.3.3 Cursos Pronatec ofertados pelo Campus São José/IFSC no ano de 2014

Quadro 9 – Oferta de Cursos Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no ano de 2014 (primeiro semestre de 2014)

<i>Cidade</i>	<i>Curso</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Vagas</i>	<i>Inscritos</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Concluintes</i>
Biguaçu	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Básico	160 horas	28	34	28	20
Florianópolis	Inglês Básico	160 horas	20	30	07	05
Florianópolis	Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica	160 horas	20	37	14	12
Palhoça	Espanhol Básico	160 horas	28	37	26	08
Palhoça	Inglês Básico	160 horas	20	40	10	10
Palhoça	Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica	160 horas	20	36	17	14
Rancho Queimado	Alemão Básico A1	160 horas	28	24	19	16
Rancho Queimado	Operador de Computador	160 horas	28	32	17	15
Santo Amaro da Imperatriz	Operador de Computador	160 horas	28	42	25	23

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC.

Quadro 10 – Oferta de Cursos Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no ano de 2014 (segundo semestre de 2014)

<i>Cidade</i>	<i>Curso</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Vagas</i>	<i>Inscritos</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Concluintes</i>
Antônio Carlos	Reciclador (Mulheres Mil)	200 horas	30	24	24	12
Florianópolis	Espanhol Básico	160 horas	20	23	20	08
Santo Amaro da Imperatriz	Operador de Computador	160 horas	30	24	22	14
Santo Amaro da Imperatriz	Operador de Computador (Mulheres Mil)	200 horas	30	24	22	11
São José	Reciclador (Mulheres Mil)	200 horas	30	40	27	11

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC.

4.1.3.4 Cursos Pronatec ofertados pelo Câmpus São José/IFSC no ano de 2015

Obs.: Não houve turmas no primeiro semestre de 2015*.

*Fonte: Informação obtida através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC

Quadro 11 – Oferta de Cursos Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no ano de 2015 (segundo semestre de 2015)

<i>Cidade</i>	<i>Curso</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Vagas</i>	<i>Inscritos</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Concluintes</i>
Palhoça	Instalador e Reparador de Redes de Computador	200 horas	20	30	20	14
Palhoça	Reciclador	200 horas	20	29	17	06
Santo Amaro da Imperatriz	Inglês Básico (Mulheres Mil – Vespertino)	200 horas	20	23	20	12
Santo Amaro da Imperatriz	Inglês Básico (Mulheres Mil – Noturno)	200 horas	20	26	19	17

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através de solicitação ao Coordenador do Pronatec no *Campus* São José/IFSC.

4.1.4 Dados do Pronatec no Senai/Unidade São José/SC (2012 a 2015)

4.1.4.1 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2012

Quadro 12 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2012

Nome do Curso	Modalidade
COSTUREIRO	FIC ³⁵
ELETRICISTA DE AUTOMÓVEIS	FIC
ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO	FIC
MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE MOTOCICLETAS	FIC
MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE MOTORES DE POPA	FIC
MECÂNICO DE MANUTENÇÃO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA	FIC
MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES	FIC
PADEIRO E CONFEITEIRO	FIC
PEDREIRO DE ALVENARIA ESTRUTURAL	FIC
PEDREIRO DE REVESTIMENTOS EM ARGAMASSA	FIC
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	Técnico Concomitante ³⁶
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Técnico Concomitante

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através da Gerência de Educação e Tecnologia (GEDUT) do Senai/SC.

³⁵ FIC = Formação Inicial e Continuada.

³⁶ Técnico Concomitante: curso realizado durante o mesmo período em que o aluno cursa o Ensino Médio em outra instituição.

4.1.4.2 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2013

Quadro 13 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2013

Nome do Curso	Modalidade
AGENTE DE INSPEÇÃO DE QUALIDADE	FIC
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	FIC
AUXILIAR DE IMPRESSÃO OFFSET	FIC
CONFEITEIRO	FIC
COSTUREIRO	FIC
ELETRICISTA DE AUTOMÓVEIS	FIC
ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO	FIC
INSTALADOR DE REFRIGERAÇÃO DE CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA	FIC
INSTALADOR DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA	FIC
MARCENEIRO	FIC
MECÂNICO DE AUTOMÓVEIS LEVES	FIC
MECÂNICO DE MOTOCICLETAS	FIC
MECÂNICO DE MOTORES DE POPA	FIC
MODELISTA	FIC
MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES	FIC
OPERADOR DE COMPUTADOR	FIC
PADEIRO	FIC
PEDREIRO DE ALVENARIA	FIC
SOLDADOR NO PROCESSO MIG/MAG	FIC
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM ELETRÔNICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM AVIÔNICOS	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM GRUPO MOTOPROPULSOR	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MECÂNICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Técnico Concomitante

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através da Gerência de Educação e Tecnologia (GEDUT) do Senai/SC.

4.1.4.3 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2014

Quadro 14 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2014

Nome do Curso	Modalidade
AGENTE DE INSPEÇÃO DE QUALIDADE	FIC
APLICADOR DE REVESTIMENTO CERÂMICO	FIC
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	FIC
CONFECCIONADOR DE LINGERIE E MODA PRAIA	FIC
CONFEITEIRO	FIC
COSTUREIRO	FIC
ELETRICISTA DE AUTOMÓVEIS	FIC
ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO	FIC
IMPRESSOR DE OFFSET	FIC
INSTALADOR DE ACESSÓRIOS AUTOMOTIVOS	FIC
INSTALADOR DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DOMÉSTICA	FIC
INSTALADOR DE SISTEMAS ELETRÔNICOS DE SEGURANÇA	FIC
INSTALADOR HIDRÁULICO RESIDENCIAL	FIC
MARCENEIRO	FIC
MECÂNICO DE FREIOS, SUSPENSÃO E DIREÇÃO DE VEÍCULOS LEVES	FIC
MECÂNICO DE MOTOCICLETAS	FIC
MECÂNICO DE MOTORES CICLO OTTO	FIC
MECÂNICO DE MOTORES DE POPA	FIC
MESTRE DE OBRAS	FIC
MODELISTA	FIC
MONTADOR E REPARADOR DE COMPUTADORES	FIC
OPERADOR DE COMPUTADOR	FIC
PADEIRO	FIC
PEDREIRO DE ALVENARIA	FIC
PEDREIRO DE ALVENARIA ESTRUTURAL	FIC
PEDREIRO DE REVESTIMENTOS EM ARGAMASSA	FIC
PINTOR DE OBRAS	FIC
PROGRAMADOR WEB	FIC
PROJETISTA DE MÓVEIS	FIC
SOLDADOR NO PROCESSO MIG/MAG	FIC
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	Técnico Subsequente ³⁷
TÉCNICO EM ELETRÔNICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM ELETRÔNICA	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	Técnico Concomitante

³⁷ Técnico Subsequente: curso realizado pelo aluno quando este já concluiu o Ensino Médio. “Os cursos técnicos na forma subsequente do PRONATEC começaram a ser ofertados somente em 2014.” (SALDANHA, 2016, p. 59)

TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO	Técnico Subsequente
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Técnico Subsequente

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através da Gerência de Educação e Tecnologia (GEDUT) do Senai/SC.

4.1.4.4 Cursos Pronatec ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2015

Quadro 15 – Oferta de Cursos Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no ano de 2015³⁸

Nome do Curso	Modalidade
ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO	FIC
MECÂNICO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO RESIDENCIAL	FIC
PADEIRO	FIC
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	Técnico Concomitante
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Técnico Concomitante

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos através da Gerência de Educação e Tecnologia (GEDUT) do Senai/SC.

³⁸ “O governo federal, através do portal eletrônico do MEC, no mês de julho de 2014, noticiou a oferta de 12 milhões de vagas para a ‘segunda fase’ do Programa, a ser iniciada no ano de 2015 (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2014b). No entanto, na edição televisiva do Jornal Nacional de 10/06/2015, **foi anunciado que o governo reduziu a oferta no ano de 2015 para um milhão de vagas, em virtude das medidas econômicas que preveem o ajuste fiscal** (JORNAL NACIONAL, 2015).” (SALDANHA, 2016, p. 31, grifos próprios)

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando-se a análise dos dados a partir da oferta do Senai/Unidade São José/SC, de 2012 a 2015, é possível observar um volume de ofertas de cursos bastante significativo em termos de variedade. O Quadro 7 “Cursos ofertados através do Pronatec pelo Senai/Unidade São José/SC no período entre 2012 e 2015” apresenta um total de 55 (cinquenta e cinco) diferentes cursos ofertados no referido período para a cidade de São José/SC.

Quando se verifica a oferta do Senai/Unidade São José/SC, ano a ano, de 2012 a 2015, tem-se a seguinte proposição:

Segundo o Quadro 12, em 2012, ofereceu-se 10 (dez) cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e 10 (dez) cursos da modalidade Técnico Concomitante.

O Quadro 13 aponta que, em 2013, o Senai/Unidade São José/SC contou com 19 (dezenove) cursos de Formação Inicial e Continuada e 15 (quinze) cursos na modalidade Técnico Concomitante, ofertando os mesmos cursos do ano de 2012, com poucas alterações, porém mantendo áreas correlatas ao ano anterior e ampliando a oferta tanto da modalidade FIC quanto de cursos Técnicos Concomitantes.

O Quadro 14, que se refere ao ano de 2014, apresenta a seguinte oferta por parte do Senai/Unidade São José/SC: 30 (trinta) cursos FIC, 9 (nove) cursos Técnicos Concomitantes e 10 (dez) cursos Técnicos Subsequentes. Em 2014, portanto, também houve aumento da oferta de tipo de curso e diversificação de modalidade, pois até então vinham sendo oferecidos cursos FIC e Concomitantes, passando-se a ofertar também os cursos Técnicos Subsequentes.

Retomando os conceitos: enquanto os cursos FIC são de curta duração, não trazendo, portanto, elevação da escolaridade, os cursos Técnicos Concomitantes são ofertados paralelamente ao Ensino Médio, ou seja, o aluno possui duas matrículas, uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico. Já os cursos Técnicos Subsequentes são realizados pelo aluno quando este já concluiu o Ensino Médio, e foram cursos que, no âmbito do Pronatec, “começaram a ser ofertados somente em 2014” (SALDANHA, 2016, p. 59).

Quando se vislumbra a importância da elevação da escolaridade, percebe-se, nessa seara, que os cursos FIC não atuam para trazer essa contribuição. Quando se luta pela valorização da forma integrada de ensino, em que o aluno possui uma matrícula em uma única Instituição, tornando mais viável seu percurso, dadas as condições sociais que impelem os educandos a outros compromissos, seja de trabalho, seja no lar, observa-se uma dificuldade a

mais no curso Técnico Concomitante, por se desenvolver num período em uma determinada escola e em outro período noutra.

Conforme as observações de Saldanha (2016), tudo indica que tenha sido esse aspecto que trouxe altos índices de evasão e que tenha se tornado fator preponderante para a abertura de possibilidade de oferta de curso Técnico Subsequente para aqueles já diplomados no Ensino Médio (EM), pois são indivíduos que não precisariam se dividir entre duas instituições de ensino por já terem cursado o EM. Nota-se, entretanto, com essa oferta, um evidente desvio do público-alvo original da formulação do Pronatec, estando, contudo, dentro das novas possibilidades abertas por documentos complementares à gênese do Programa.

O Quadro 15, que apresenta os dados do Senai/Unidade São José/SC relacionados ao ano de 2015, ressalta uma diminuição drástica da oferta: 3 (três) cursos FIC e 4 (quatro) cursos Técnicos Concomitantes.

De acordo com a explicação de Saldanha (2016), de uma previsão de 12 milhões de vagas referentes à segunda fase do Programa com início em 2015, “foi anunciado que o governo reduziu a oferta no ano de 2015 para um milhão de vagas, em virtude das medidas econômicas que preveem o ajuste fiscal” (JORNAL NACIONAL, 2015).” (SALDANHA, 2016, p. 31) Tem-se, portanto, uma redução de mais de 90% da oferta anteriormente prevista.

Transpondo-se a análise do Senai ao IFSC, o Quadro 6 elenca os cursos ofertados através do Pronatec pelo *Campus* São José/IFSC no período entre 2012 e 2015, e diferentemente do volume significativo de cursos no Senai, tem-se a seguinte oferta ao longo dos anos mencionados: 8 (oito) cursos, e todos eles na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária de 160 a 200 horas, não conferindo, portanto, elevação da escolaridade.

Em sua pesquisa, Fernanda Pedrosa (2016, p. 21), citando dados do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), um dos demandantes do Pronatec, destaca, como um dos desafios para o desenvolvimento do País, “a situação de baixa escolaridade do conjunto da população brasileira”, além das desigualdades educacionais.

Cassiolato & Garcia (2014, p. 8) também sublinham que o baixo nível de escolarização “coloca o país em posição inferiorizada em comparações internacionais”.

Até 2015, ano anterior à ruptura democrática, o Governo Dilma Rousseff (2011-2015), ao considerar a necessidade de desenvolvimento associado à busca pela superação da miséria, fomentou políticas públicas como o Pronatec Brasil sem Miséria, numa espécie de conciliação capital-trabalho, almejando, por um lado, melhoria de produtividade e competitividade com subvenção de formação técnica, e, por outro lado, lembrando de atender e resgatar, ao mundo

educacional e produtivo, uma população específica, ou seja, indivíduos em situação de vulnerabilidade social, integrantes de programas de transferência de renda.

As gestões do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentaram compromisso de fortalecer o mundo do trabalho, primando pela inclusão à cidadania de “segmentos inferiorizados da sociedade. Militantes de defesa de direitos diversos, sindicalistas, intelectuais dedicados às políticas sociais passaram a ocupar importantes cargos na administração federal e a reorientar as políticas e ações governamentais” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 10) para alcance dos objetivos de inserção cidadã de camadas da população brasileira antes esquecidas à própria sorte.

Assim, com base na continuidade, por parte do Governo Dilma (2011-2014), do aspecto inclusivo desses segmentos inferiorizados, o público-alvo do Pronatec, conforme descrito no Anexo II, é bastante definido entre uma população pouco escolarizada e de escassas oportunidades de trabalho, sendo a elevação da escolaridade aliada a uma formação sólida vetores para melhor posicionamento no mundo produtivo.

De acordo com o Presidente Lula, por sua própria experiência como egresso do curso de Torneiro Mecânico, “ofertar cursos profissionais de qualidade para os trabalhadores pobres seria algo socialmente transformador e economicamente necessário” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 11).

Desse modo, vem daí os germens para a configuração do Programa aqui em tela, mais à frente já sob a gestão da Presidente Dilma Rousseff, fora a relação intrínseca também com as constantes pressões do Mercado, que vinha “demandando protagonismo do Estado na organização da educação profissional e técnica no Brasil, e com o governo ciente do contexto oportuno e da necessidade de se criar ambiente competitivo à produção de bens e serviços no país, a organização do PRONATEC veio como resposta a essa demanda” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 12).

Por isso, no contexto dessas forças e pautado na continuidade de ações inclusivas, é que o Governo Dilma (2011-2015) coloca como público-alvo prioritário do Pronatec os segmentos inferiorizados da sociedade, cuja configuração se reflete numa população com baixo nível de escolarização e poucas oportunidades de inserção laboral qualificada. Portanto, a elevação da escolaridade conjugada a uma formação de qualidade poderia direcionar a melhores perspectivas de inserção no mundo produtivo.

O Pronatec, portanto, faz parte de iniciativas estratégicas, em escala nacional, para o desenvolvimento inclusivo, buscando “integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao

desenvolvimento profissional, de inclusão social e produtiva e de promoção da cidadania” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 34).

O então momento auspicioso de crescimento da economia, pré-ruptura democrática, “exigia crescentes volumes de mão de obra especializada”, desenhando-se o Pronatec, em sua gênese, como forma de enfrentar os problemas: “a baixa escolaridade e qualificação de parcela majoritária dos trabalhadores brasileiros” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 48).

Esse aspecto da necessidade de elevação da escolaridade, bastante transparente da proposta trazida pelo Pronatec para melhor reerguer os indivíduos em vulnerabilidade social e inseri-los no mundo produtivo, o que deveria significar ampliar as oportunidades de trabalho, foi bastante desconsiderado, haja vista o grande percentual de cursos FIC ofertados pelas instituições de modo geral, e configurando-se como 100% da oferta do *Campus* São José/IFSC, em particular, sendo 62,5% dessa oferta composta por cursos que trazem habilidades, as chamadas “*skills*”, e não um ofício em si, pelo menos no intervalo de tempo estudado pela presente pesquisa: 2012 a 2015.

Segundo Cassiolato & Garcia (2014, p. 37), existem profissões que requerem uma carga formativa menor, mas que qualificam com qualidade, e daí a importância dos cursos FIC”. No entanto, com relação ao *Campus* São José/IFSC, existem cursos elencados como FIC, mas que não proporcionaram a formação inicial de um ofício e tampouco a continuidade de estudo com aperfeiçoamento de um ofício em específico. Foram cursos que tão-somente trouxeram o desenvolvimento, em nível básico, de habilidades para exercer no mundo do trabalho dentro de um campo profissional já existente na vida do aluno. É o caso dos cursos de “Alemão Básico”, “Espanhol Básico”, “Inglês Básico”, “Língua Brasileira de Sinais (Libras) Básico” e “Operador de Computador”, que podem se enquadrar no conceito de “*skills*”, que são as chamadas “competências-chave” para o mundo do trabalho, pois valorizam e qualificam o trabalhador que já possui uma identidade profissional.

A própria Ata da Reunião da Comissão de Educação (SENADO FEDERAL, 2017), que expôs as considerações realizadas sobre o Pronatec, trouxe à tona essa discussão, sendo um público-alvo pouco escolarizado, em situação de vulnerabilidade social e com necessidade de inserção no mundo do trabalho por meio do alcance de alguma identidade profissional para melhorar suas condições de vida e tendo em vista os objetivos do Programa de conferir acesso ao ensino técnico e emprego, o questionamento que surge para os cursos FIC ofertados pelo *Campus* São José/IFSC é:

Qual profissão ou ofício é conferida ao egresso para permitir que busque um trabalho na área do curso realizado?

Cassiolato & Garcia (2014) atestam que, por se tratar de um público-alvo historicamente excluído, a captação de alunos foi o maior desafio. “Muitos acham que não vão conseguir fazer o curso, que não vai valer a pena e que não irá mudar sua condição de vida” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 38).

Isso demonstra a extrema importância de oferecer concreta perspectiva de mudança da situação de vida a partir da formação, aspecto que converge com as iniciativas governamentais de inclusão que embasaram a concepção do Programa. Assim, seria esperado que a implementação primasse pela efetivação desse objetivo, que é central.

Dando prosseguimento à análise, a oferta de cursos Pronatec no *Campus* São José/IFSC exigirá maior detalhamento, tanto por ser o foco da presente pesquisa, quanto por apresentar uma disseminação da oferta para outras cidades distintas da cidade correlacionada ao *Campus* analisado: São José/SC.

É importante registrar que, para a presente pesquisa, foi definido o ano de início do estudo em 2012 pelo fato de a Lei do Pronatec ter sido promulgada em 26 de outubro de 2011, o que não concederia tempo hábil para todo o percurso de análise para definição da oferta em 2011, pensando-se na trajetória do ciclo de políticas, mas sim a partir de 2012.

Ocorre que, segundo o MEC, a primeira fase do Pronatec é considerada de 2011 a 2014, tendo já no ano de 2011 o Sistema S como ofertante principal do Programa, o que corrobora com a identificação de protagonismo desde o início, bem como nos anos posteriores, como demonstraram os percentuais de participação apresentados nesta dissertação.

Além disso, cabe ressaltar que o *Campus* não apresentou oferta Pronatec para o ano de 2012, o que poderia configurar um período de estudo prévio mais longo para pautar a implementação, uma vez que sua oferta iniciou-se apenas no segundo semestre de 2013.

Porém, na legislação informatizada que traz os Dados da Norma, existe a informação de que a Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013, que vem modificar a Lei original do Pronatec, além de aumentar a abrangência do rol de ofertantes, também altera a Lei nº 9.250/1995, estabelecendo “que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

Portanto, ao que tudo indica, em especial a tradução do Programa, não se sustenta a ideia de que, no *Campus* São José/IFSC, o ano de 2012 não apresentou oferta Pronatec porque poderia estar configurando-se como um período de estudo prévio para fundamentar a

implementação no ano de 2013, tendo em vista que, no primeiro semestre de 2013, também não houve oferta, ocorrendo apenas no segundo semestre, conforme a coleta de dados realizada, o que traz indícios sobre a correlação do início da oferta Pronatec no *Campus* com a aprovação da Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013, que alterou os termos referentes ao imposto sobre a renda, isentando de descontos os valores percebidos pelos servidores das Redes Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, advindos das atividades relacionadas ao Pronatec.

Passando adiante na análise, desde as primeiras observações com a coleta de dados, destacou-se que boa parte da oferta de cursos do *Campus* São José/IFSC ficou em torno de habilidades que complementam a atuação de qualquer profissional do que propriamente uma formação profissionalizante, como é a situação de cursos como “Alemão Básico”; “Espanhol Básico”; “Inglês Básico”; “Língua Brasileira de Sinais (Libras) Básico”; “Operador de Computador”.

Sendo assim, são cursos que complementam os conhecimentos dos trabalhadores, conferindo habilidades específicas em nível básico, não se caracterizando, então, por formação profissionalizante, isto é, não tendo perspectiva de conferir aos egressos uma ocupação funcional, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), aspecto esse importante desde o lançamento do Pronatec e retomado pela Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC na Reunião da Comissão de Educação (SENADO FEDERAL, 2017).

É importante destacar, quanto ao curso “Operador de Computador” (160 ou 200 horas) que, apesar de constar na lista da CBO, torna-se necessário ponderar acerca do alcance que gira em torno de noções básicas, seguindo a lógica de contribuir tão-somente para uma habilidade a mais ao trabalhador que se propõe a uma disputa de vaga no mercado de trabalho. Então, ter noções de computação agrega conhecimento ao trabalhador, porém não lhe confere um ofício.

Para outras funções ligadas ao ramo da Informática, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos³⁹ traz, por exemplo, o curso “Técnico em Informática para Internet” (1.000 horas), cujo perfil profissional permite ao egresso o desenvolvimento de sistemas para web; a aplicação de critérios de ergonomia, de usabilidade e de acessibilidade; a utilização de ferramentas de auxílio no desenvolvimento das aplicações; bem como o desenvolvimento e realização de manutenção de sites e portais na Internet e na intranet; além desse campo de

³⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>

atuação, existe o curso “Técnico em Manutenção e Suporte em Informática” (1.000 horas), que concede ao egresso a capacidade de atuar com: montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática; instalação e configuração de sistemas operacionais desktops e aplicativos; manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática, fontes chaveadas e periféricos; instalação de dispositivos de acesso à rede e realização de testes de conectividade, assim como atendimento help-desk.

Com a menção desses dois cursos, da carga horária e de suas áreas de abrangência, resta evidente que um curso de curta duração denominado “Operador de Computador” circunda atividades-meio de um trabalhador, sendo, portanto, uma habilidade que pode colocá-lo numa posição diferenciada frente à competição por espaço no mercado de trabalho e não como alguém especializado a operar com atividades de maior complexidade como as que foram descritas como possíveis para os egressos dos cursos de “Técnico em Informática para Internet” e “Técnico em Manutenção e Suporte em Informática”.

Em seguida, transformando-se os dados coletados em percentuais, evidenciou-se que, dos cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, entre 2012 e 2015, 100% (oito) foram cursos denominados FIC, porém somente 37,5% (três) foram cursos relacionados às primeiras noções ligadas a um ofício, a saber: “Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica”; “Instalador e Reparador de Redes de Computador”; “Reciclador”.

Todavia, considerando-se a curta duração de um curso FIC, nesses casos 160 ou 200 horas, caracterizaram-se, de fato, somente pelas primeiras noções das atividades laborais em questão, afinal os quadros que apresentam a oferta, ano a ano (de 2013 a 2015, pois o *Campus* não apresentou oferta em 2012), não trazem uma evolução no sentido de progressão de módulos (I, II, III, etc.), por exemplo, o que poderia caracterizar algum nível de aprofundamento em cada um dos ofícios propostos, já que são cursos FIC que poderiam ter uma continuidade, uma vez que o *Campus* optou, pelo menos no período analisado, por não estabelecer oferta de maior duração como é o caso dos cursos Técnicos Concomitantes ou Subsequentes.

Reiterando, ao confrontar-se a oferta *Campus* São José/IFSC com a oferta Senai/Unidade São José/SC, em busca de alguma similaridade, houve a constatação de que o referido *Campus* não tornou disponíveis cursos Pronatec Técnicos Concomitantes nem Subsequentes, ainda quando essas modalidades estavam prescritas ou foram posteriormente permitidas.

Com isso, no âmbito do Pronatec, por sua vez, a oferta Senai/Unidade São José/SC apresentou-se alinhada com a abertura de possibilidades trazidas pelo texto de formulação do Programa, bem como pela legislação adicionada *a posteriori*.

Partindo-se do pressuposto de que os Senai's têm histórico de interligação com o setor produtivo, nota-se que sua oferta de cursos Pronatec diferiu sobremaneira da oferta realizada pelo *Campus* São José/IFSC. Como disse o Diretor de Educação e Tecnologia da CNI, Rafael Lucchesi, em Reunião da Comissão de Educação, no Senado Federal, em 09 de outubro de 2017, sobre o Pronatec, o Senai possui o mapa do emprego industrial, atuando por demanda e para a indústria.

Na mesma Reunião, estiveram ausentes representações ao convite realizado ao Presidente do Conselho Nacional das Instituições de Rede Federal, dos IF's, na pessoa do Dr. Francisco Roberto Brandão Ferreira, portanto não houve manifestação, referente aos IF's, acerca de metodologias relacionadas ao desenho de implementação com vistas à empregabilidade semelhante à atuação do Senai.

Por isso, as interlocuções do Auditor Federal de Controle Externo do TCU, Almir Menezes, questionaram uma metodologia mínima para a oferta de cursos e apresentação de Banco de Dados, de modo a “profissionalizarmos a forma de fazer política pública”. Foi então que o Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz, lembrou também do necessário controle para os gastos públicos com o levantamento dos índices de evasão remunerada.

Por sua vez, Lucas Mation, Chefe da Assessoria Técnica da Presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), disse que “atualmente, definir um conjunto de regras mínimas, uma espécie de planejamento central que documentasse quais os critérios usados para a definição das vagas, seria um avanço [...]” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 16).

No que tange ao *Campus* São José/IFSC e à oferta específica realizada na cidade correlata ao *Campus* analisado, houve diferença significativa em relação à oferta da Unidade Senai São José/SC tanto em termos de volume quanto em modalidade e em classificação CBO para conquista de identidade profissional, transparecendo distinta metodologia de análise de demanda e falta de alinhamento com o Arranjo Produtivo Local (APL), afinal ofertar o curso de “Reciclador” para a cidade de São José/SC não caracterizou especificidade da região, mas sim uma oferta de uma atividade laboral necessária, praticamente, a todas as cidades.

Dadas essas circunstâncias, é importante lembrar que “o Programa trata de um projeto de vida profissional do indivíduo. Isso torna a implementação do Programa mais complexa porque pressupõe um rol de cursos, definidos de acordo com o contexto, as

características e as demandas de cada lugar (Entrevista com gestor 3, SETEC/MEC)” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 38).

Ademais, quanto aos tipos de cursos, é possível justificar a oferta de 2 (dois) dos 8 (oito) cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, ou seja, 25% da oferta de cursos FIC com teor inerente à *expertise* do *Campus*, no que se refere às suas áreas de atuação, desde a antiga Unidade de Ensino Descentralizada de São José (UnED/SJ), vinculada à ETF-SC, em sede provisória desde 1988 e com sede própria no ano de 1991 até sua constituição, em 2008, como *Campus* São José do Instituto Federal de Santa Catarina: foram os cursos de “Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica” e de “Instalador e Reparador de Redes de Computador”, afinal o *Campus* atua com a área de Refrigeração e Climatização e com a área de Telecomunicações, desde a sua criação antes do início da década de 1990 em sua sede provisória em São José/SC até fixar-se, em 1991, onde se situa até os dias atuais como *Campus* São José/IFSC.

Entretanto, esses cursos FIC relacionados ao seu campo de atuação e que conferem ao egresso uma identidade profissional, conforme as próprias nomenclaturas (“Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica” e “Instalador e Reparador de Redes de Computador”) foram ofertados para outras cidades e não para a cidade-sede do *Campus*, fato este que, portanto, não beneficiou a população do município analisado quanto ao público-alvo do Pronatec.

Ainda olhando-se o Quadro 6, é possível observar também que, dos 8 (oito) cursos ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, apenas 1 (um) direcionou-se à cidade correlata ao *Campus* analisado: São José/SC, ou seja, dos oito cursos ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, somente um deles foi desenvolvido na cidade analisada, isto é, cidade-sede de ambas as instituições mencionadas na presente pesquisa. Foi um curso que não esteve no rol de cursos ofertados pelo Senai/Unidade São José/SC e, conforme já exposto, caracteriza-se por um curso que não está relacionado ao APL, tampouco apresenta ligação direta com as áreas de atuação do *Campus* São José/IFSC.

Nesse sentido, 1) ao se pensar na formulação do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; 2) ao se relembrar a importância da elevação da escolaridade que, nos cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José/IFSC, deixou de ser alcançada para o período estudado; 3) ao se observar a baixa carga horária dos cursos FIC, o que permite tão-somente noções elementares dos ofícios a que os cursos se propuseram (tomando-se por base aqueles cursos que propuseram algum ofício); verifica-se que, com iniciativas como essas no âmbito do Pronatec, o *Campus* São José/IFSC pouco contribuiu para que se vislumbrasse

perspectiva de inserção social no mundo do trabalho, haja vista que houve evidente lacuna pela ausência de sólido percurso formativo, como, por exemplo, o que é obtido pelos Ensinos Médios Integrados (EMI's) dos Institutos Federais, segundo o que foi discutido, *a priori*, neste trabalho.

Desse modo, evidenciou-se a descaracterização institucional, porque a oferta não se pautou com base nos debates intensos dentro da área da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, sobretudo em relação à importante retomada do EMI, por meio do Decreto nº 5.154/2004, nem se guiou pela oferta Senai, instituição para a qual o Programa foi delineado.

Então, frente às evidências expostas, é plausível afirmar que ao Instituto Federal a configuração do Pronatec não se faz pertinente, pois os propósitos estruturais de formulação do Programa e sua respectiva concepção de educação esbarram na natureza institucional do IF como esfera de desenvolvimento de formação humana integral, com ênfase na busca pela cidadania e inserção social com dignidade no mundo do trabalho.

No que se refere aos Senai's, é de conhecimento amplo, conforme obras elencadas para a fundamentação teórica da presente pesquisa, que o Pronatec foi gestado, sob medida, ou melhor, moldado para o Sistema S, trazendo pertinência de execução em sua esfera institucional, tendo em vista sua estrutura organizacional e campo de atuação na educação profissional, embora isso não signifique que seus direcionamentos não devam ser questionados enquanto “modelo” (restrito) de formação para os trabalhadores.

E sobre a citada “descaracterização institucional” evidenciada no momento em que os IF's abrem espaço para o Pronatec em suas iniciativas de educação profissional, quanto a esse aspecto, o que se poderia buscar, dentro do campo conceitual de avaliação de políticas, para explicar a tradução do Pronatec realizada pelo *Campus* São José/IFSC?

É possível pensar no ciclo de política (formulação, implementação, avaliação) para confrontar a implementação realizada pelo *Campus* São José/IFSC no âmbito do Pronatec.

Em primeiro lugar, a partir da própria gênese de uma política ou de um programa, suas finalidades, seus propósitos, enfim, é preciso que se analise a pertinência de uma política ou programa dentro de determinada Instituição, em especial para visualizar se os objetivos programáticos e institucionais convergem.

Não somente a presente pesquisa, mas inúmeras obras, que calcaram a fundamentação teórica sobre a razão de ser dos Institutos Federais, demonstraram que há divergência de caminhos entre os IF's e o Pronatec, que foi desenhado para o Sistema S, Programa este tendo fortes indícios de ser “resultado das disputas entre diferentes interesses e pressões no sistema político” (CAPELLA, 2015, p. 245).

Além do quê, os próprios objetivos do Programa se mostraram “ambíguos e mal definidos, passíveis de questionamento, uma vez que os valores que os suportam são distintos, múltiplos e conflituosos”, para usar as palavras de Capella (2015, p. 243) quando disserta sobre a “lógica” das políticas públicas. Por isso, pergunta-se: sendo moldado ao Sistema S, por que ele foi desenvolvido pelos IF’s?

Por um lado, com base em Capella (2015), é importante pensar que uma tomada de decisão política precisa estar permeada pela noção de que a proposição e o desenvolvimento de um Programa podem estar configurados a atender os interesses dominantes.

“Nessa perspectiva, atores como parlamentares, burocratas e grupos de interesses ligados a diferentes setores da atividade econômica, conduziriam o processo de produção de políticas e as decisões tomadas refletiriam seus interesses.” (CAPELLA, 2015, p. 246)

Por outro lado, uma das respostas para desenvolvimento do Pronatec nos Institutos Federais pode ser que ao IF foi aberta essa possibilidade legalmente falando, além do quê, dentro do que se constitui como a chamada “gestão democrática”, os *Campi* e os servidores tiveram livre adesão.

Capella (2015, p. 248) destaca que existe um elemento dentro do chamado projeto racionalista pautado na sociedade de mercado, “em que indivíduos efetuam trocas em busca de seu próprio bem estar”.

Na falta de uma explicação lógica para a adesão dos IF’s ao Pronatec, quiçá a ideia de justificar determinada implementação de política ou programa público vá além de interesses institucionais e abranja interesses individuais, que, obviamente, não são o centro de uma organização educacional, ainda mais de caráter público.

Não basta que uma política ou programa esteja sob a aura de um valor compartilhado fortemente disseminado na sociedade, como é o campo da Educação, e que, por isso, conte com a aprovação do público em geral, mas sim é imprescindível a reflexão sobre quais influências e pressões corporativas direcionam um Programa como o Pronatec para que seja incorporado na agenda governamental com as chamadas “coalizões de defesa”, “compostas por indivíduos oriundos tanto do interior da estrutura governamental quanto do setor privado” (CAPELLA, 2015, p. 254), bem como os questionamentos sobre as motivações de adesão pela esfera pública de uma proposta educacional contrária à perspectiva emancipadora que carrega em seu bojo desde a sua criação, como é o caso dos Institutos Federais.

O que também se traz à tona, aqui, portanto, são os limites da gestão democrática que permite adesões a Programas desse teor que vão de encontro aos propósitos institucionais sem debates relacionados à pertinência e à forma de implementação. Torna-se patente a

necessidade de discussões organizacionais o mais amplamente possível, no campo de Avaliação de Políticas, para que se possa evitar a chamada “descaracterização institucional”.

É importante saber o que é a Instituição, por que foi criada e para onde apontam os ideais que defende em seu campo de atuação, como destaca Rodrigues (2011) quando menciona as “análises de conteúdo e trajetórias institucionais”.

Portanto, permanecem duas questões para provocar a reflexão:

1) Houve o compromisso político de aderir a um Programa e transformá-lo segundo os ideais institucionais dos IF's, imprimindo à implementação características de uma educação humana, cidadã, emancipadora?

2) Existiu, ao menos, o compromisso ético de aderir a um Programa, respeitando suas diretrizes e cumprindo os propósitos de sua criação, colocando-se como mais uma instituição prestadora de serviço para atingir a finalidade programática?

Os dados elucidam esses questionamentos e fazem refletir. Tudo indica que a ausência de avaliação *ex-ante* pode ter prejudicado a discussão sobre a “conveniência ou não de se realizar o projeto” (COTTA, 1998, p.109), tendo em vista o processo ensino-aprendizagem proposto pelos IF's, bem como as especificidades do *Campus* São José/IFSC.

Ademais, ainda que não se aprofunde acerca desse debate que é fundamental, e, mesmo assim, haja decisão pela implementação de determinada política ou programa, é preciso lembrar que o desenho de implementação precisa seguir algumas diretrizes.

Não foi a situação que ocorreu com o Pronatec no *Campus* São José/IFSC, por exemplo, em que o desenho de implementação desconsiderou o campo de atuação do referido *Campus*, no que se refere ao Ensino Técnico para oferta dos cursos Pronatec, e dentro da oferta de oito cursos FIC, restritos a uma curta duração, apenas dois deles se relacionaram à *expertise* do *Campus*, mas não foram cursos ofertados na cidade-sede analisada.

Além disso, os Quadros 9, 10 e 11 apontam descontinuidade da oferta de cursos que trazem um ofício e manutenção de oferta de cursos que ficam restritos a habilidades, denotando que, ao longo da implementação, esteve ausente o movimento dialético de ação-reflexão-ação, “que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional” (SAVIANI, 2010, p. 388) ou, em outras palavras, em se tratando de Avaliação de Políticas, aponta ausência de avaliação “com os propósitos de acompanhar e monitorar a implementação de programas, a fim de verificar se os rumos traçados estão sendo seguidos e permitir intervenções corretivas” (JANNUZZI, 2005, p. 157).

Outro importante questionamento se configura em torno dos critérios para a oferta de cursos. A que exatamente esteve relacionada à oferta? Talvez seja possível aventar a hipótese

de que a oferta de cursos esteve relacionada à possibilidade de quem os ministra, nesse caso, corpo docente externo⁴⁰ ao próprio *Campus*, do que qualquer outra razão, afinal cursos FIC relacionados à *expertise* do *Campus* e que trazem ofícios foram descontinuados.

Também não existiram indícios de análise pré-implementação para estabelecimento de correlação com o Arranjo Produtivo Local (APL) para diagnóstico e definição da oferta, aspecto esse de suma importância, uma vez que a gênese do Pronatec apresenta o objetivo de abertura de possibilidade de obtenção de emprego, e os próprios IF's se configuram com base em sua mesorregião e vocação produtiva, de modo a contribuir para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

Ao investigar em que medida foi eficaz o mapeamento de demandas, junto ao setor empresarial, para a definição de oferta de cursos no âmbito do Pronatec dentro do Plano Brasil Maior (PBM), Fernanda Pedrosa (2016) observou que, nos anos de 2011 e 2012, um esforço em articular as instituições de ensino e os demandantes ampliou a complexidade na forma de estruturar a oferta de cursos, “pois os representantes das unidades de ensino e das unidades demandantes não costumavam dialogar para alinhar os cursos a serem ofertados” (PEDROSA, 2016, p. 70).

Antes do processo de mapeamento, a dinâmica girava em torno da “lógica ofertista”, ou seja, oferta de “cursos de prateleira” (PEDROSA, 2016), isto é, cursos pré-definidos, segundo suas experiências e áreas de atuação, “ao contrário de organizar a oferta de cursos com base na identificação prévia de demandas potenciais, seja no sentido da identificação prévia de potenciais benefícios ou identificação de demandas dos setores produtivos por qualificação de mão de obra” (PEDROSA, 2016, p. 70).

Todavia, o presente estudo demonstra que esse novo direcionamento, indo dos “cursos de prateleira” para a oferta em função da demanda não fez parte do *modus operandi* no *Campus* São José/IFSC, no que concerne aos cursos Pronatec ofertados no intervalo de tempo avaliado. Cabe ressaltar, também, conforme exposto anteriormente, que não houve alinhamento com a oferta Senai/Unidade São José/SC, especialmente com relação à cidade-sede.

Assim, quanto a isso, é importante sublinhar que, ao se assumir a implementação de um Programa desenhado para outra instituição, como é o caso do Pronatec, existiria o risco de direcionamento exclusivo, por parte do *Campus* São José/IFSC, à racionalidade técnica,

⁴⁰ Como muitos dos cursos foram coordenados por técnicos-administrativos, que propuseram as demandas iniciais, e, tendo em vista a livre adesão e a eventual não participação de docentes do *Campus* no Programa, Editais externos foram lançados para buscar professores não vinculados à Instituição.

própria do Sistema S, por exemplo, porém esse risco, por sua vez, garantiria, ao menos, a manutenção de vínculo com os objetivos do Programa, já que, por serem cursos de curta duração como os que foram propostos, tomaria forma de um desafio inatingível estabelecer meios de proporcionar pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania, conforme os preceitos dos IF's.

No entanto, essa também não foi a situação do resultado da oferta do Pronatec no *Campus* São José/IFSC, haja vista que as implementações diferiram bastante do que foi realizado no Senai/Unidade São José/SC, em volume e teor. É nesse sentido que Capella (2015, p. 243) alerta para o fato “de que ações distintas daquelas originalmente intencionadas na formulação sejam realizadas ao longo da execução de uma política”.

Destarte, a maior parte da oferta de cursos Pronatec no *Campus* São José/IFSC (62,5%) não superou e nem sequer alcançou um “modelo de interpretação funcional” (SCHLESENER, 2009, p. 160) que trouxesse um ofício, isto é, que viesse a possibilitar a perspectiva dos egressos como classe operária, segundo a proposta do Programa.

Por isso, é bastante delicado tratar de programas governamentais que, em sua gênese, são desenhados com caráter democrático e/ou com intuito de atenuar, provisoriamente, as consequências nefastas do jogo capitalista, quando, na prática, **por conta substancialmente de suas implementações**, passam a carregar um viés “pseudo-democrático”, intensificando, ainda mais, a distância dos indivíduos ao direito à Educação plena e cidadã, com igualdade de oportunidades para se alcançar inserção social no mundo do trabalho com dignidade.

De um lado, existe a ótica do capital buscando controlar os processos formativos, transformando o direito social à educação pública emancipadora num serviço a ser prestado em determinado molde restritivo, com o intuito de empreender capacidade de trabalho dentro dos padrões de produção e da tecnologia utilizada, valendo-se de organizações que analisam o entorno e os interesses empresariais e industriais, como o Sistema S, por exemplo, para formar a mão de obra em diversos níveis, conforme as necessidades de Mercado.

Por outro lado, há instituições de ensino, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, por meio do Ensino Médio Integrado, almejam promover uma educação humana integral, numa proposta de desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, com perspectiva de emancipação por meio da inclusão no mundo do trabalho, em especial pensando no público-alvo formado por aqueles que têm urgência em subsistir devido à sua condição socioeconômica desfavorável.

Nesse âmbito, cabe reiterar que a perspectiva não é de atendimento ao Mercado, mas sim de análise de oportunidade de trabalho a partir dos Arranjos Produtivos Locais,

proporcionando uma educação, que permita, inclusive, galgar outros níveis de ensino e pesquisa, para além do ensino técnico-profissionalizante integrado ao ensino médio.

E entre essas duas instituições, IF e Senai, o primeiro trazendo concepções educacionais de interesse público, almejando uma educação para todos, e o segundo em busca de atender interesses privados específicos de um determinado grupo, encontram-se as políticas públicas na área educacional, bem como programas de governo, como é o caso do Pronatec, com sua formulação muito mais voltada à reprodução da classe trabalhadora do que propriamente à sua emancipação, e, infelizmente, a tradução do Programa também teve esse viés ao longo de sua implementação nos IF's, conforme demais pesquisas elencadas.

Sendo assim, com base nas discussões trazidas pela Ata da Reunião da Comissão de Educação no Senado Federal (2017), alguns dos intensos debates podem girar em torno do equívoco no fato de o Pronatec estar induzido a tornar-se política de Estado, quando, na realidade, trata-se de uma iniciativa de governo, uma vez que beneficia o Mercado, além do grande questionamento quanto à adesão e implementação por parte dos Institutos Federais, cuja essência encontra-se em oposição aos objetivos restritivos do Programa em si.

Outrossim, cabe discutir sobre a faceta de polarização social proposta pelo Pronatec, uma vez que acentua o dualismo no ensino, dividindo ainda mais o processo educativo ao distanciar-se da prática omnilateral, humana e cidadã e aproximar-se de um ensino técnico puro e restrito, de uma “educação pobre para o pobre”, conduzindo a contratações flexíveis.

Quando se trata do lugar desde muito tempo reservado ao Brasil no mundo, verifica-se uma pressão da conjuntura mundial voltada à desindustrialização, ou melhor, à baixa industrialização a que países periféricos como o Brasil estariam submetidos, gerando uma sociedade de serviços ou mão de obra rebaixada, com empregos precários e de parca remuneração. Esse fenômeno, por sua vez, provoca uma menor expansão econômica dificultando a arrecadação dos Estados-Nação e, conseqüentemente, prejudica a continuidade de políticas públicas de caráter social-democrata. Torna-se, portanto, um ciclo pernicioso que perpetua a submissão dos países periféricos ao capitalismo neoliberal, à produção flexível, em suma: ao capital mundial e seus interesses dominantes.

Em matéria do Boletim de Notícia “Consultor Jurídico”, Sanvicente (2017) alerta que o Estado de Exceção, “cada vez mais se apresenta como paradigma de governo dominante na política contemporânea”. Em sua avaliação, tanto no Brasil quanto em demais países de capitalismo periférico, é possível verificar “a exceção como técnica de governo”, por meio de “políticas tendentes à recuperação dos níveis de acumulação do capital, ampliação da superexploração da mão de obra e precarização das condições de trabalho”.

Com isso, a existência de um programa governamental como o Pronatec, antes mesmo da ruptura democrática, demonstra as forças do capital em ação nos cenários que exercem tensão sobre as condições de governabilidade, pressionando até mesmo uma gestão mais progressista para caminhos de dominação acentuadamente neoliberal.

Como explicar que uma plataforma de governo progressista, após a vitória nas urnas, tenha defendido, no décimo mês do primeiro ano do primeiro mandato (2011), a criação de um programa semelhante ao defendido por seu adversário político de orientação conservadora da estrutura de classes?

Retomando a análise de Paz & Oliveira (2012, p. 154), no que concerne à política nacional de qualificação profissional no Brasil, “há uma tendência de a política de qualificação profissional assumir as feições de uma política pública de Estado neoliberal, em contextos governamentais diferenciados”.

No que se refere ao aspecto da qualidade na educação, Oliveira (2009, p. 250) afirma que “uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social”. Ter essa clareza significa identificar se a sua orientação é econômico-produtiva, atuando no desenvolvimento de competências para o Mercado, sob o jugo estrito do capital e da manutenção das diferenças estruturais ou se a instituição de ensino direciona-se para promover a perspectiva histórica pela educação como um direito, no sentido da gratuidade, da laicidade do ensino com qualidade social.

Nardi & Schneider (2015, p. 09) tratam dos desafios de uma educação de qualidade numa “dimensão histórico-social e, portanto, inclusiva”. Os autores mencionam a perspectiva de Dourado (2007) quanto à necessidade de se pensar a qualidade social da educação atrelada à emergência de melhores condições de vida e de formação educacional da população.

Sendo assim, “ampliam-se defesas sustentadas por autores em torno de conceito de qualidade que congregue uma abordagem mais ampla, não reduzida à lógica econômica” (REBELATTO, 2015, p. 179), tornando-se central a “adoção da expressão qualidade social, consubstanciada na visão de educação como prática social e ato político” (NARDI & SCHNEIDER, 2015a, p. 30).

Rebelatto (2015, p. 177) afirma que a instauração de uma cultura de avaliação que almeja assegurar um referencial de qualidade a ser atingido traz consigo “uma determinada permeabilidade do Estado ao conceito de qualidade social, de modo a realçar, nesse cenário complexo, o lugar creditado à gestão escolar”.

Então, é imprescindível “[...] a participação consciente e esclarecida dos que direta ou indiretamente têm ligações com esses processos [...] nas decisões significativas e na sua

efetivação, de modo que os processos de escolarização se efetivem com sucesso e, por conseguinte, com qualidade social” (AZEVEDO, 2011, p. 418). Portanto, a partir da visão de qualidade social, entende-se que “a força contributiva desse elemento depende do grau de compromisso político e da concepção de educação e de sociedade que assumem os protagonistas da educação que se busca qualificar”. (REBELATTO, 2015, p. 180)

Do ponto de vista do capital, ser qualificado é “possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia. Essa capacidade é, no capitalismo, uma mercadoria produzida socialmente por trabalhadores” (BRUNO, 2011, p. 556), sendo assim uma mercadoria alienável por possuir valor de troca.

Para Dourado & Oliveira (2009, p. 211), é premente “a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social”.

Embora os Institutos Federais tenham sido gestados com base no caráter emancipador do ensino pautando-se por uma educação inclusiva, como muito bem detalhou Pacheco (2011), fica a pergunta incontornável, *a priori*, dos porquês que os levaram a permitir a entrada, em seu rol de oferta, de cursos nos moldes do Pronatec. Também surgem dúvidas sobre os limites da chamada “gestão democrática” no que tange aos processos decisórios de estabelecimento de oferta de cursos no seguinte sentido: tudo que é permitido legalmente a determinada Instituição convém à sua essência, aos seus princípios, à sua finalidade social?

Quais os limites do aspecto democrático quando se pensa na responsabilidade e no compromisso social de uma Instituição? Agora, já que se está no campo de discussões da arena política, é preciso fazer muitas reflexões também mirando o Sistema S.

“O embate do ministro Fernando Haddad com as confederações patronais para que fossem ampliados a gratuidade na oferta de cursos profissionalizantes e o atendimento de trabalhadores e estudantes pobres repercutiu intensamente nos meios de comunicação.” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 24)

O MEC defendia e regulação da aplicação dos recursos arrecadados pelo Sistema S, “com previsão de chegar à aplicação de dois terços de suas receitas líquidas na oferta de vagas gratuitas nos cursos de formação para estudantes de baixa renda e trabalhadores – empregados ou desempregados” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 44-45).

Configurou-se como a primeira tentativa de “reforma empreendida no estatuto das entidades que integram o Sistema S ao longo de sessenta anos de vigência, e merece destaque o fato de ser a primeira vez que o governo federal propôs mudanças no funcionamento deste sistema” (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 45).

Cassiolato & Garcia (2014, p. 53) registraram que, nesse momento, o empresariado que controla as organizações sindicais patronais teve intensa reação e “acusou o governo de querer estatizar o sistema” com a transferência de recursos considerados privados para o orçamento público. O empresariado chegou a alegar que isso comprometeria a “excelência do ensino propiciado pelas escolas do sistema”. No entanto, quando se trata de transferência de recursos públicos para o setor privado, por meio do Pronatec, esse mesmo “empresariado controlador das organizações sindicais patronais” não reage com intensidade negativa, tampouco acusa o governo de escoar recursos públicos para o setor privado.

Assim, “a ampliação da articulação público-privada, presente na oferta concomitante e reforçada no PRONATEC, é estratégica para a desobrigação do Estado em relação à EPTNM pública e oportuna aos interesses da rede privada” (SALDANHA, 2016, p. 52).

Acerca do teor da expansão da oferta do Pronatec “quanto às redes e instituições, verificado pelas matrículas realizadas, tanto nos cursos de qualificação de mão de obra, quanto nos cursos técnicos de nível médio [...] apresentou um caráter acentuadamente privado” (SALDANHA, 2016, p. 97), com protagonismo do Sistema S.

Conforme Moura (2015), ao perpetuar a lógica das parcerias público-privadas, promove-se a expansão física da rede privada de Educação Profissional (EP), com recursos públicos, abandonando-se o Ensino Médio Integrado (EMI) como prioridade, propagando-se a ‘desresponsabilização’ dos Estados em relação à oferta da EP, especialmente do EMI, e incentivando a criação ou dinamização de um mercado (na esfera da EP) de empregos considerados “sem fins lucrativos”.

Segundo Cunha (2011), a frágil autonomia do “campo educacional brasileiro propicia a intervenção de forças externas”, estando os sistemas educacionais, “no Brasil, submetidos a tais e tantas pressões para atender a interesses de distintos agentes sociais” (CUNHA, 2011, p. 585). Além disso, diversos autores já evidenciaram o caráter político do Presidencialismo de coalizão, sob o viés do Mercado e seus interesses, quando se menciona o Sistema S e as pactuações em nome da governabilidade.

“Em anos em que não acontecem eleições (os ímpares [como 2011 em que foi aprovado a Lei do Pronatec em regime de urgência]) os parlamentares buscam intensificar a atividade legislativa, aprovando muitos projetos, em particular os de interesse de suas respectivas bancadas e bases eleitorais”. (CASSIOLATO & GARCIA, 2014, p. 24)

Dados da Controladoria Geral da União, apontam um aumento da receita do Sistema S em aproximadamente 350% (trezentos e cinquenta por cento) no período compreendido nos três anos após a formulação do Pronatec.

Contudo, em 2015, houve uma diminuição bastante significativa da oferta, foi uma restrição drástica de mais de 90%, frustrando a expectativa de recebimento de recursos. No jogo de forças da arena política, tudo parece indicar que essa decisão governamental de preservar o fundo público, reduzindo, principalmente, o montante considerável que antes era repassado ao Sistema S, maior ofertante, pelo acordo de conciliação e governabilidade realizado com a concessão dos recursos públicos federais às esferas privadas para desenvolvimento do Pronatec, provocou descontentamento e foi o estopim fazendo surgir as primeiras fagulhas para o movimento de destituição do cargo da Presidente Dilma Rousseff.

Quando houve redução de repasse de recursos para os ofertantes do Pronatec, acontecimento referenciado por Saldanha (2016), citado na Reunião da Comissão de Educação do Senado Federal (2017), e que pode ser atestado pela diminuição significativa, em relação aos anos anteriores, da oferta do Senai/Unidade São José/SC (segundo o Quadro 15 desta pesquisa) em 2015, foi um momento que antecedeu o período em que se acentuaram as manifestações pró-*impeachment* encabeçadas pelos setores privados, em especial o próprio Sistema S, mais especificamente a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp).

A partir de sua Sede, a Fiesp constituiu-se como palco principal, autointitulando-se “casa do impeachment de Dilma”, promovendo manifestações, amplamente noticiadas, nas quais oferecia filé *mignon* aos antipetistas, um ato emblemático que, evidentemente, reafirmou o caráter de luta de classes, contribuindo para a intensificação do movimento em todo o País com o apoio midiático, o que culminou na ruptura democrática ocorrida no Brasil em 2016.

Segundo a Carta Capital, no período empreendido entre a posse de seu segundo mandato e seu afastamento, a Presidente Dilma Rousseff “enfrentou pressões de diversos pontos da sociedade brasileira. Um dos mais evidentes foi o dos chamados agentes econômicos, grupo no qual se destacou o presidente da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), Paulo Skaf” (CARTA CAPITAL, 2017). A reportagem retratou a intenção da Fiesp em, primeiramente, forçar a renúncia da Presidente Dilma Rousseff. É de Skaf (investigado pelo recebimento de verbas ilícitas⁴¹) a frase: “Pelo bem do Brasil, Dilma deve renunciar já!”

⁴¹ “Em meio às investigações da Operação Lava Jato, o nome de Skaf também surgiu. Ele é investigado em um inquérito derivado da delação de Marcelo Odebrecht, herdeiro da empreiteira. Segundo Odebrecht, a pedido de Benjamin Steinbruch, presidente da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a construtora repassou 2,5 milhões de reais à campanha de Skaf ao governo de São Paulo, em 2014. O dinheiro teria sido pago pelo “departamento de propina” da Odebrecht. O caso estava com o juiz Sergio Moro, da 13ª Vara Federal de Curitiba, mas no último dia 22 o ministro Edson Fachin, do STF, remeteu os autos à Justiça Federal de São Paulo, como solicitado pela defesa de Skaf.” (CARTA CAPITAL, 2017)

Entretanto, a Presidente Dilma sempre esteve bastante firme em seu posicionamento e se manifestou: “Eu não sou Getúlio, não sou Jango, não sou Collor. Não vou me suicidar, não faço acordo, não renuncio.”

Assim, não havendo o resultado esperado das pressões que estavam sendo feitas, mais intensamente desde 2013, e, mais tarde, também com protagonismo do então Deputado Federal Eduardo Cunha (PMDB), à frente da presidência da Câmara dos Deputados (2015 a 2016), para dificultar a governabilidade de Dilma Rousseff (*vide* matéria elucidativa da *British Broadcasting Corporation* – BBC – sobre essa situação em Anexo III), encaminhou-se para as mobilizações que se intensificaram em 2015 com os muitos chamamentos realizados pela mídia, sendo que “Skaf se engajou pessoalmente na batalha pelo afastamento de Dilma e colocou o peso e o dinheiro da entidade na campanha”, anunciando-se o apoio irrestrito da Fiesp no processo *pró-impeachment*. (CARTA CAPITAL, 2017).

Contudo, quando da denúncia em relação ao vice-presidente que tomou posse de maneira ilegítima, visto que houve afastamento da Presidente Dilma, sem que ela tenha cometido crime, Paulo Skaf não mais bradou em nome do “bem do Brasil”:

Skaf aparentemente esqueceu a campanha que liderou. No dia em que o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, denunciou Michel Temer por corrupção, Skaf decidiu poupar o colega de PMDB. "Não cabe à Fiesp falar sobre renúncia de Presidente da República, mas defender a retomada do crescimento do País", disse Skaf ao jornal *O Estado de S.Paulo*. (CARTA CAPITAL, 2017)

Seguindo com mais considerações, na Ata da Reunião da Comissão de Educação, realizada em 09 de outubro de 2017, o Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz, mencionou a necessidade de estender o programa governamental e expôs a preocupação com as instituições ofertantes quanto ao repasse de recursos e ao planejamento no que concerne à quantia a ser repassada, com possibilidade de estipular-se “ofertante permanente”.

O excerto a seguir explicita bem o direcionamento dado na Reunião em que estiveram ausentes representantes dos IF's e de qualquer outra instituição da iniciativa privada, estando presente apenas a representação do Sistema S, por meio do Diretor de Educação e Tecnologia da CNI:

Eu imagino a dificuldade que as instituições ofertantes tiveram, sejam elas o IFs, o Sistema S ou outras instituições em que em um instante você contrata dois milhões de pessoas no Brasil e, um ano depois, a gente sai para 500 mil. [diminuição ocorrida em 2015...]

Então, queira ou não queira, há investimento, há pessoas, são contratos, há trabalhadores na ponta, essas pessoas ficam ou não ficam com seu emprego, são professores, são técnicos, profissionais. Ou seja, é uma cadeia que se movimenta, e a gente precisa ter um respeito sobre essa cadeia porque a sazonalidade do recurso público estabelece algo que é muito ruim para a sociedade que é a insegurança sobre a sua empregabilidade. [...]. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 35)

Da importância de o Pronatec ser de fato um programa que permita aos alunos o acesso ao ensino técnico e emprego, conforme as críticas do Auditor Federal de Controle Externo do TCU, Almir Menezes, que evidenciou a necessidade de metodologia mínima para definição da oferta de cursos e controle sobre a empregabilidade, devido a implementações sem bases de dados estruturadas, mesmo após seis anos de sua criação, a abordagem saltou, segundo a fala do Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz, para a “necessidade” de garantia de repasse de recursos e de estabelecimento de “ofertante permanente”.

Na referida Reunião, discutiu-se a ausência de critérios de oferta, a falta de manutenção de base de dados para averiguar os resultados do Programa, em termos de eficiência (em especial no que diz respeito à evasão remunerada), eficácia (alcance de empregabilidade) e impacto (a longo prazo que identifique a real contribuição do curso Pronatec na vida dos egressos), havendo lacuna quanto à apresentação de indicadores para controle e aperfeiçoamento da implementação do Programa seis anos após a sua criação.

O Auditor Federal de Controle Externo do TCU, Almir Menezes, enfatizou: “então eu volto à observação de que a gente precisa profissionalizar a forma de fazer política” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 32). Contudo, o Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz, afirmou a importância de manutenção do Programa, de estabelecimento de “ofertante permanente” e necessidade de assegurar o recebimento de recursos por parte desse ofertante, no que se refere ao montante e à regularidade de repasse.

Dadas as inúmeras críticas expostas, na citada Reunião, também se aventou a ideia de pagamento por empregabilidade: “A gente precisa alinhar o incentivo dessa instituição para ofertar cursos de empregabilidade. Como? Se possível, pagando pela empregabilidade.” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 14), sugestão realizada por Vinícius Botelho, Secretário de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), uma vez que esse é um dos principais objetivos do Programa.

Porém, a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eline Nascimento, ponderou dizendo que “o programa tem uma complexidade muito grande que não envolve só o fator empregabilidade” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 17), dando ênfase a iniciativas de trabalho informal e habilidades denominadas “socioemocionais” que o Pronatec produziria nos alunos, de modo a estimulá-los a continuar estudando, ainda que não houvesse uma imediata colocação no mercado de trabalho.

Nessa mesma Reunião em que declarou que o Senai possui “o mapa do emprego industrial, que é a melhor e mais avançada metodologia de fazer o engajamento das pessoas

que passam pelo Senai que vão para o mercado de trabalho” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 12) , ou seja, conferindo ao Senai uma excelente metodologia e estreita ligação com o setor produtivo trabalhando por demanda, afirmando não conhecer “no Brasil uma metodologia mais eficaz”, conferindo “elevado grau de empregabilidade” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 12), o Diretor de Educação e Tecnologia da CNI, Rafael Lucchesi, retrucou dizendo que o “mapa do emprego industrial está à disposição desse debate, desse debate social. Mas é claro que você não vai ter nenhum parceiro sério que vai receber em função do emprego” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 20).

Em síntese, o Diretor de Educação da CNI afirmou que, apesar de posse da mais avançada metodologia quanto ao mapa do emprego industrial, nenhum ofertante “sério” iria aceitar a parceria com o governo para implementação do Pronatec e receber em função da empregabilidade num Programa que se chama Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

O pensamento de que, em se tratando de educação profissional, seria necessário olhar para o fator empregabilidade parece não estar tão no centro do debate, além do quê, segundo exposição da própria Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, o desenvolvimento de aspectos “socioemocionais” estão em evidência, no lugar da garantia do ensino técnico e da empregabilidade, como um fator relevante.

Em ambas as situações, tanto do ponto de vista do MEC quanto do Sistema S, maior ofertante dentre as organizações de direito privado em captação de recursos do Pronatec e único ofertante presente na Reunião promovida pelo Senador Roberto Muniz (PP/BA), que teve “a oportunidade, muito tempo atrás, de ser Secretário de Trabalho no Estado da Bahia, junto com Rafael Lucchesi, que foi Secretário de Ciência e Tecnologia [...]” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 40), há indicação de que a preocupação com o Programa não gira exatamente em torno dos seus objetivos expressos, como o acesso ao ensino técnico e ao emprego, mas sim ao desenvolvimento de aspectos “socioemocionais” para que os alunos tenham estímulo de seguir nos estudos ou “empreender” por conta própria, se assim for possível, dentro do alargamento de sentido que o senso comum passou a considerar uma pessoa “empreendedora”, que é o campo daqueles que trabalham, por vezes, pela subsistência.

Na própria Reunião, reconheceu-se que, para além do trabalho formal, “está crescendo muito a questão da ocupação com o trabalho e com o sustento” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 40). É a tradução extrema da Teoria do Capital Humano, em que prevalece a ideia de que o indivíduo egresso do curso pode ser entregue à própria sorte:

Então, como fazer esse enfrentamento, como colocar o trabalho como algo construtor de cidadania, construtor da capacidade de poder sustentar uma pessoa, a família, mas, principalmente, como esse novo trabalho vai se desenhar para que a gente possa capacitar o cidadão brasileiro para fazer o enfrentamento desse novo ambiente do trabalho. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 40)

Reiterando, a forte preocupação, demonstrada na Reunião da Comissão de Educação (SENADO FEDERAL, 2017), girou em torno da manutenção do Programa e da garantia de repasse de recursos, o que, no limite, resvala na disputa pelo fundo público.

Dessa Reunião da Comissão de Educação sobre o Pronatec, realizada em 09 de outubro de 2017, que aponta a fragilidade de análises de resultados, dada a ausência de banco de dados e elaboração de indicadores para aperfeiçoamento da implementação do Programa, mesmo após seis anos da sua criação, apresentaram-se críticas realizadas pela Auditoria do TCU quanto ao uso indiscriminado do recurso público num montante mencionado por volta de 10 bilhões de reais.

Durante alguns trechos da transcrição, nota-se a preocupação do Presidente da Comissão em concordar com as críticas do Auditor, chamar atenção para a necessidade de compilação e análise dos dados, junto ao MEC e ao IPEA, justificando que o Pronatec deveria tornar-se permanente e não sofrer com as “sazonalidades” como ocorreu em 2015, com a diminuição de repasse de recursos no Governo Dilma, por conta do ajuste fiscal.

Ademais, expõe uma fala entusiasmada em defesa da transformação do Pronatec em um programa permanente, apesar da falta de indicadores e inexistência de “grau de governança” sobre as ações, no que se refere aos resultados após seis anos de seu início, com a simples ênfase nas “habilidades socioemocionais” ressaltadas pelo MEC, na ausência de compromisso com a empregabilidade e na tentativa de redução de carga horária mínima dos cursos para cobrir requalificações, atualizações e/ou capacitações que seriam de responsabilidade das empresas e não objetivo do Pronatec, proposta advinda da representação da CNI:

“O que nós podemos fazer para aperfeiçoar o Pronatec? Coisas que nós já discutimos aqui: certamente, cursos com carga horária inferior a 160 horas – é um ponto importante.” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 37). Diz o Presidente da Comissão, Senador Roberto Muniz:

Eu acho que nós temos aí um papel importantíssimo dentro da educação. Essa política pública não é uma educação só complementar; ela para a gente é estrutural, ela estrutura o perfil do trabalhador brasileiro, ela estrutura o cidadão brasileiro. A gente não está falando aqui só de questões referentes à empregabilidade, mas da construção da cidadania do povo brasileiro. Eu acho que isso precisa ser colocado. O Pronatec cumpre esse papel de colocar uma solução para esse vazio. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 33-34)

E o mais interessante foi o questionamento-direcionamento por parte do Presidente da Comissão, referindo-se à escassez de recursos e refletindo uma evidente preocupação com os ofertantes numa Reunião em que havia apenas a representação do Sistema S, por meio da CNI:

Como é que a gente vai trabalhar para que os melhores ofertantes possam ser priorizados nessa falta de recursos, para que a gente possa ter a convicção de que os resultados do programa são importantes. Então todas essas questões que foram levantadas aqui também sobre o controle do ofertante, sobre o resultado do programa são importantes, para que ele se qualifique e possa, junto ao MEC, ter um diferencial, **para que ele possa ser um ofertante permanente e não sofrer com essa sazonalidade dos recursos públicos.** (SENADO FEDERAL, 2017, p. 35, grifos próprios)

Essa preocupação em validar/chancelar a atividade de um ofertante, no caso de recebimento de recursos expressivos, como ocorre na implementação do Pronatec, é contemporânea a um olhar governamental sobre organizações “sustentadas com dinheiro arrecadado pelo governo, por meio de contribuições que as empresas são obrigadas a pagar sobre o valor da sua folha de pagamento, mas são entidades de direito privado. Por isso, são chamadas de ‘paraestatais’”, como traz a matéria do Nexo Jornal⁴².

Lima (2011) expõe a proposta de inclusão dos recursos do Sistema S num fundo único com o Pronatec, afinal “tanto o sistema S quanto a Rede Federal são mantidos desde a sua criação pelo fundo público, mas a sua gestão é muito diferente”. Enquanto a Rede Federal dos IF’s está submetida ao governo federal, a administração do Sistema “está entregue ao sistema patronal empresarial organizado em federações estaduais e nacional pelos setores da economia (comércio, indústria, agricultura, etc)” (LIMA *et al.*, 2016a, p. 3).

Quanto à concepção de ensino, a Rede Federal foi transformando-se e passou de uma oferta “na forma de cursos industriais básicos para a de cursos técnicos e de ensino médio numa perspectiva politécnica. Na fase taylorista-fordista, o sistema S permaneceu com o seu foco nos cursos de aprendizagem numa perspectiva multitécnica” (LIMA *et al.*, 2016a, p. 3).

Também o periódico “O Estadão” retoma a discussão, em 14 de outubro de 2017, poucos dias após a Reunião da Comissão de Educação no Senado Federal, sobre a polêmica gerada em torno da tentativa de incluir o Sistema S no orçamento da União, devido à origem pública de seus recursos. A matéria, cujo título é “a CNI diz que incluir o Sistema S no orçamento é inconstitucional e não ampliará transparência”⁴³, afirma:

⁴² Link : <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-%C3%A9-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>>

⁴³ Link: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cni-diz-que-incluir-sistema-s-no-orcamento-e-inconstitucional-e-nao-ampliar-transparencia,70002044552>>

a CNI diz ainda que eventual mudança que permita essa contabilização “não ampliará o controle nem a transparência sobre os recursos”.

“Pelo contrário, comprometerá o trabalho de reconhecida excelência desenvolvido pelas suas instituições na formação profissional e na saúde e segurança dos trabalhadores brasileiros”, justifica a CNI no comunicado. Para a Confederação, essas verbas “são privadas e não podem ser consideradas impostos”.

Como mostrou [...] a reportagem, a arrecadação bilionária do Sistema S que passa pelos cofres federais e é repassada às entidades entrou na mira do relator de receitas do projeto de Lei Orçamentária Anual de 2018, senador Ataídes Oliveira (PSDB-TO), que pretende incluir em seu relatório a previsão de que esses recursos sejam contabilizados no Orçamento. O objetivo é dar mais transparência à aplicação do dinheiro [...] (ESTADÃO, 2017)

O Sistema S constitui-se de instituições de direito privado que se valem de recursos públicos, por meio das arrecadações compulsórias repassadas pela Receita Federal, sendo, no ano de 2016, o montante de R\$ 16,4 bilhões e em 2017, R\$ 12,8 bilhões, com propósitos específicos como, por exemplo, “bancar atividades de qualificação de mão de obra” (ESTADÃO, 2017).

Além disso, atua na disputa por mais fatia de fundo público como ofertante do Pronatec, sendo responsável por 68,45% da oferta em toda a primeira fase (considerada de 2011 a 2014), segundo informações do próprio MEC, e 70,45% da oferta apenas em 2013, ano em que se aprovou a Lei nº 12.816, conferindo espaço a outras instituições educacionais de direito privado e, ainda assim, manteve-se o protagonismo do Sistema S na captação dos recursos públicos destinados ao Pronatec.

Ao mesmo tempo em que menciona que é preciso haver “respeito ao ecossistema de ofertantes” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 38) para que se evitem as flutuações quanto ao repasse de recursos, a representação da CNI, na Reunião da Comissão de Educação, empreende esforços para desvincular o interesse institucional nessa disputa pelo fundo público, citando o Senai, que, por sua vez, dentro do Sistema S que detém protagonismo na oferta, possui o maior percentual de participação como ofertante: 36,78% (MEC, 2013), dados disponíveis de 2013, já com a entrada de outras instituições privadas, e 37,09% de participação correspondente a toda a primeira fase (informação que consta na Tabela 2), ou seja, o Senai é o maior ofertante não apenas dentro do Sistema S, mas em relação a todos os demais.

Seguramente, o Senai é um parceiro do Pronatec. Nós somos parceiros e fomos convidados a participar do Pronatec exatamente pela *expertise*. Não temos um interesse mercadológico, comercial, de nenhuma outra natureza. Podemos participar ou não do Pronatec. Eles têm um histórico de atuação, e a nossa missão é atender à demanda da indústria. Nós nos disponibilizamos a ser parceiros do Pronatec. (SENADO FEDERAL, 2017, p. 37)

Lima *et al.* (2016a) atestam que não somente no ano de 2013 e em toda a primeira fase, mas em relação a todo o período do Pronatec, o Senai tornou-se “a entidade que mais matrículas realizou e mais recursos recebeu para execução do Programa” (LIMA *et al.*, 2016a). Houve preponderância de cursos FIC com o mínimo de 160 horas, pós-desenho original que previa o Técnico Concomitante, e, em 2017, o Sistema S, por meio da representação da CNI, passou a discutir redução de horas dos cursos Pronatec para direcioná-los à formação/capacitação que as empresas precisam fornecer como treinamento para seus próprios funcionários como, por exemplo, aquele “técnico” que “precisa fazer um curso de saúde e segurança” devido “ao novo regramento legislativo ao qual as empresas estão submetidas” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 21).

No discurso de representação da CNI na Reunião da Comissão do Senado Federal, essa necessidade de adequação, por parte da empresa, é encarada como responsabilidade do trabalhador e não do Sistema S, que já recolhe o compulsório, cujo destino também seria para requalificação profissional, etc. Assim, opta por fazer questionamentos em relação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, perguntando por que dentro do “Pronatec, por exemplo, para requalificação dessas pessoas de baixa renda não poderia ter isso?” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 22). Essas “pessoas de baixa renda”, referidas no discurso do representante da CNI, são os técnicos que já trabalham em uma determinada empresa, que já possuem, portanto, um ensino técnico e um emprego e que necessitam ser requalificados porque a empresa precisa se adequar, conforme o próprio exemplo dado.

Não se encontra como objetivo do Pronatec promover adequações naquilo que é de responsabilidade da empresa, mas sim promover o acesso ao ensino técnico e ao emprego, especialmente a um público-alvo em situação de vulnerabilidade social que não está inserido no mundo do trabalho.

Nesse sentido, além de se constituir num “mercado de formação” para fazer “formação para o mercado”, conforme apontaram Lima *et al.* (2016a, p. 2), sem “perspectiva de uma qualificação profissional emancipadora que supere os processos de alienação típicos da divisão do trabalho no capitalismo”, utilizando-se de investimento público, a nova proposta de readequação para o Pronatec, trazida pela representação da CNI, é atuar em capacitação e treinamento no âmbito do que seria responsabilidade da própria empresa, com o aporte do Sistema S, através do compulsório arrecadado também para esse fim.

Diferentemente das políticas públicas educacionais que defendem a Educação de qualidade como um direito aos cidadãos e um dever do Estado, como é o caso dos Institutos Federais, que são uma política pública de educação profissional com formação cidadã e

perspectivas de emancipação atrelada ao desenvolvimento social, o Pronatec já nasceu como um programa que difere da perspectiva da política pública dos IF's e cujo foco é a prestação de um serviço por parte de algumas instituições.

Lima *et al.* (2016a, p. 8) evidenciaram que, no âmbito dessa prática de o Governo buscar prestadores de serviço de EP, “nem todas instituições que vendem este serviço para o estado têm ou tinham vocação e a capacidade técnica para ofertar educação profissional de qualidade que justifique o repasse do fundo público”.

[...] se vivíamos um processo impulsionado pela ampliação do número de vagas totalmente públicas na Rede Federal aliada à indução de uma política de elevação da escolaridade, tão necessária à população, por que, em meio a esse processo, o governo federal vem envidando tantos esforços em um programa que transfere anualmente 80% de seus recursos para execução por particulares? (LIMA *et al.*, 2016a, p. 11-12)

Há, portanto, uma significativa diferença entre uma política pública pautada em amplas discussões com entidades e profissionais da área da Educação como foi o caso de criação dos IF's, e um programa governamental, como o Pronatec, aprovado em regime de urgência, sem a participação democrática, recebendo emendas desde o seu início e com claro viés privatista de uma educação aos moldes de uma formação restrita.

Sendo assim, foi considerada a importância de observar se o *Campus* São José/IFSC seguiu sua *expertise* no ensino técnico, alinhando-se às áreas técnicas específicas de seus Departamentos de Ensino, com formação voltada a uma perspectiva cidadã, para oferecer cursos Pronatec, contemplando a densidade da especificidade técnica e ultrapassando-a, indo, portanto, além dos moldes estabelecidos pelo Programa e genuinamente direcionados ao Sistema S, que possui uma conceituação mais restrita inerente à capacitação para o Mercado.

Diante disso, e partindo-se do pressuposto de que, em uma sociedade ainda não igualitária, os IF's amenizam o dualismo⁴⁴ na oferta educacional com um ensino profissionalizante que busca uma formação humana integral, refletiu-se sobre a importância de averiguar qual foi o posicionamento e a atuação do *Campus* São José/IFSC em relação ao Pronatec. Essa reflexão ocorreu, em especial, devido à existência de um “leque de forças”, conforme Frigotto *et al.* (2005), que, em apoio à eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, colocou-se em defesa de um projeto de desenvolvimento nacional popular, apresentando compromisso com reformas estruturais.

Para alcance desse objetivo, no campo educacional, uma das iniciativas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que simbolizava o “caráter autoritário e mercantilista”

⁴⁴ Com a retomada do Ensino Médio Integrado.

das Reformas da década de 1990, com o governo FHC. No enfrentamento da fragmentação proposta pelo Decreto nº 2.208/1997 com a extinção do EMI na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi promulgado, na Gestão Lula, o Decreto nº 5.154/2004, que retoma a integração entre educação básica e educação profissional de nível médio.

Dentro desse contexto, esta pesquisa procurou tecer uma análise, ainda que breve, dadas as limitações de tempo e de alcance de investigação, do posicionamento dos IF's, ou pelo menos do *Campus* São José/IFSC, quanto ao acolhimento e à forma de desenvolvimento de políticas ou programas, em dissonância com a organicidade institucional.

É o que Frigotto *et al.* (2005, p. 14) alertam quanto à importância do discernimento necessário para identificar e optar por trajetórias “que não reeditem a modernização conservadora na sociedade e na educação”, de modo a não reafirmar desigualdades.

Para Lima (2011), como o Pronatec apresenta abrangência quanto às suas ações, não distinguindo o que seria função do setor público (no caso a Rede Federal) e do setor privado (Sistema S – em questão – e maior ofertante), o mais provável seria considerar suas respectivas áreas de atuação e vocações.

Dessa forma, considerando-se a importância da função social das instituições de ensino, principalmente as públicas, é que a expectativa gira em torno da consonância com projetos inclusivos. Sob essa ótica, este trabalho também se propôs a problematizar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em termos da pertinência do processo decisório, tanto pela escolha de adesão ao Programa quanto pela oferta de cursos realizada.

Nas palavras de Lima *et al.* (2016a, p. 12) “oferta pedagógica imediatista e alienante que acrescenta pouco à formação dos trabalhadores e jovens brasileiros”, uma educação de interesse exclusivamente do Mercado, por meio de organizações que fazem a mediação para captar o fundo público em benefício do setor privado.

Por isso, em consonância com a análise de Lima *et al.* (2016a, p. 10), é muito mais provável que a “falência do Estado” seja uma falácia propagandeada pelos neoliberais, posto que “não há uma ausência de recursos, mas sim a destinação dos mesmos para a iniciativa privada”.

Além do quê, o processo de desobrigar o Estado brasileiro, alterando sua estrutura institucional representa o modo de adequar a Nação aos objetivos impostos aos países periféricos quanto à restrição do campo social, privatização dos direitos, tornando-os serviços e, no que concerne à Educação, formando para o trabalho simples, no âmbito da mais-valia absoluta, para atender aos países centrais na divisão internacional do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates que permeiam o campo educacional possibilitam reflexões sobre a sociedade, pois a Escola é uma instituição atravessada pelo jogo de forças existente no corpo social. Mudanças que se deram no mundo do trabalho, em decorrência de avanços científicos e tecnológicos, trouxeram à tona a necessidade de elevação dos níveis de escolarização e de qualificação profissional para inserção na esfera produtiva com o intuito de provisão da própria existência humana. Mais critérios e outras exigências se estabeleceram ao longo do percurso do Capitalismo nos variados contextos sociais.

Assim sendo, numa sociedade como a brasileira, capitalista e classista, as questões relacionadas às desigualdades sociais precisam ser tratadas por políticas públicas que promovam acesso à educação e ao trabalho com condições dignas de inserção ocupacional e de remuneração, bem como é preciso que projetos societários democráticos e contra-hegemônicos sejam discutidos dentro de um processo formativo, como aponta Paro (2000), por ser a Escola um ambiente de formação, por excelência.

Em outras palavras, Emir Sader questiona: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação?” Nesse sentido, é no âmbito da Escola Pública que os grupos sociais dominados poderiam vislumbrar um espaço que caminhe para a superação das abissais diferenças da sociedade de classes.

É por isso que as tensões políticas não podem diluir-se, tampouco as práticas pedagógicas, especialmente sobre o exercício da função de gestão, mas necessariamente precisam evitar que se subordinem os sujeitos a orientações massificantes e não emancipadoras.

Quando os Institutos Federais, que são uma Política Pública e que defendem o ensino como um direito social universal com preceitos de uma educação humana, cidadã e emancipadora, sendo resultante de amplos debates, aderem a um programa governamental que teve um trâmite aligeirado com protagonismo do Sistema S como prestador de serviços na área da educação, sob diretrizes distintas da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, torna-se importante questionar qual foi a atuação dos IF's.

Quanto aos Senai's, sabe-se, para além das obras elencadas na presente pesquisa, que o Pronatec teve sua gestação, sob medida para o Sistema S, conferindo pertinência de sua execução naquela esfera institucional, haja vista sua estrutura e modo de atuação no campo da educação profissional, embora isso, de forma alguma, signifique que suas diretrizes não

possam ser colocadas em xeque devido aos ditames que seguem na seara de formação de trabalhadores. Com isso, permanece o questionamento: sendo direcionado para o Sistema S, por que motivo o Pronatec também foi desenvolvido pelos Insitutos Federais?

Para Capella (2015), é fundamental refletir sobre a tomada de decisão política, pois a proposição e o desenvolvimento de um Programa podem estar alinhados para atender aos grupos dominantes ou, ainda, segundo o autor, há possibilidade de que decisões sejam efetuadas por indivíduos que vislumbram o próprio bem-estar, o que, certamente, não é o cerne de uma organização educacional, ainda mais de caráter público.

Portanto, não é suficiente que uma política ou programa esteja sob o discurso de um valor compartilhado pelos indivíduos, como é a área da Educação, e que tenha a aprovação do público em geral, mas sim é fundamental a reflexão sobre as influências e pressões corporativas que direcionam um programa como o Pronatec. Nesse âmbito, é preciso pensar como um Programa é incorporado na agenda governamental, dadas as chamadas “coalizões de defesa”, sendo necessário, sobretudo, esmiuçar os questionamentos acerca das razões para adesão pela esfera pública de uma proposta educacional oposta à perspectiva emancipadora de sua gênese, como é o caso dos Institutos Federais.

Diante desse quadro, questiona-se os limites da gestão democrática por permitir adesão a Programas desse teor, que esbarram nos propósitos institucionais, deixando evidente a necessidade de discussões organizacionais no campo da Avaliação de Políticas, de modo a se evitar a descaracterização institucional. Para tal, é preciso identificar o que é a Instituição, por que foi criada e para onde se direcionam os ideais de sua área de atuação, conforme sublinha Rodrigues (2011) quando trata das “análises de conteúdo e trajetórias institucionais”.

Duas questões precisaram ser enfatizadas para provocar a crítica: 1) A implementação se pautou no compromisso político de aderir a um Programa e transformá-lo segundo os ideais institucionais dos IF's, imprimindo à oferta características de uma educação humana, cidadã, emancipadora? Ou: 2) Ao menos, considerou-se o compromisso ético de aderir a um Programa, seguindo suas diretrizes, os propósitos explícitos de sua concepção, agenciando-se como mais uma instituição prestadora de serviço para atingir a finalidade programática?

O que os dados demonstraram foi que 62,5% dos cursos Pronatec ofertados pelo *Campus* São José não superaram ou sequer alcançaram um “modelo de interpretação funcional” (SCHLESENER, 2009) que conduzisse a uma identidade profissional, ou seja, que trouxesse aos egressos a perspectiva de adentrar a uma classe operária, segundo a proposta do próprio Programa.

Desse modo, torna-se muito delicado tratar de programas governamentais que são desenhados com caráter democrático e/ou com intuito de atenuar, provisoriamente, as consequências nefastas do jogo capitalista, quando, na prática, devido às suas implementações, carregam um viés “pseudo-democrático”, aumentando, ainda mais, a distância dos indivíduos ao direito à Educação plena e cidadã, com igualdade de oportunidades para a inserção social no mundo do trabalho com dignidade.

É nítido que, de seu lugar, a ótica do capital busca controlar os processos formativos, fazendo com que o direito social à educação pública emancipadora se transforme num serviço a ser prestado de modo restritivo, com o objetivo de reproduzir capacidade de trabalho dentro dos padrões de produção e da tecnologia em voga. Para isso, valem-se de organizações que analisam o entorno e os interesses empresariais e industriais, como o Sistema S, por exemplo, para reproduzir a mão de obra em diversos níveis, segundo as necessidades exclusivas de Mercado.

De outra parte, existem instituições de ensino, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que almejam a formação humana integral, numa proposta de amplo desenvolvimento do indivíduo, com vistas à emancipação e inclusão no mundo do trabalho, principalmente com foco no público-alvo constituído pelos que apresentam urgência em subsistir devido à precária condição socioeconômica de suas famílias.

No caso de instituições como os IF's, a perspectiva não é de atendimento ao Mercado, mas da análise de oportunidade de trabalho a partir dos Arranjos Produtivos Locais, de maneira a promover uma educação, que permita não somente adentrar ao mundo do trabalho, como também galgar outros níveis de ensino e pesquisa, para além do ensino técnico integrado ao ensino médio profissionalizante.

No cenário dessas duas instituições, o IF com concepções educacionais de interesse público, defendendo uma educação para todos, e o Senai em prol de interesses privados, situam-se as políticas públicas e também os programas de governo na área da Educação, como é o caso do Pronatec.

Ocorre que sua gênese volta-se mais à reprodução da classe trabalhadora do que propriamente à sua emancipação, sendo que a implementação do Pronatec nos IF's, conforme pesquisadores mencionados no presente trabalho, também apresentou esse viés.

Portanto, muitas discussões circundam o equívoco de o Pronatec ter sido tomado como política de Estado quando, de fato, é uma política governamental, que beneficia o Mercado. Além do quê, surge o questionamento acerca da adesão pelos Institutos Federais, que possuem uma gênese no caminho inverso aos objetivos restritivos do Programa.

Também é importante debater a polarização social reforçada pelo Pronatec, por intensificar o dualismo na educação, afinal acaba dividindo mais ainda o processo educacional quando toma distância da omnilateralidade, da formação humana e cidadã e privilegia um ensino técnico e restrito, dentro de um contexto que se denominou “educação pobre para o pobre”, levando a contratações flexíveis, sem maiores perspectivas de mudança significativa na vida dos indivíduos.

A configuração do Pronatec em 2011, com diretrizes restritivas de concepção educacional, ênfase na formação expressa para o trabalho simples, repasse de vultosos recursos públicos ao setor privado, especialmente ao Sistema S, demonstra um dos aspectos para a retomada do movimento de intensificação do processo de acumulação do capital e de reafirmação do lugar do Brasil como integrante da periferia mundial, culminando na dinâmica avassaladora que se instaurou no País, após a queda do Estado Democrático de Direito, quando da ocorrência de *impeachment* sem crime de responsabilidade, que usurpou o poder das mãos da Presidente Dilma Rousseff em 2016.

Portanto, o cenário, que se reorganiza para intensificar a acumulação capitalista e manter o domínio dos países centrais, determina a imobilidade do lugar de ser, estar e atuar, dentro da geopolítica mundial, que se impõe aos países periféricos como o Brasil.

Sanvicente (2017) sublinhou que o Estado de Exceção, “cada vez mais se apresenta como paradigma de governo dominante na política contemporânea”, em que não só no Brasil mas nos demais países periféricos a exceção se interpõe como técnica de governo para recuperar os níveis de acumulação capitalista, através da intensificação da exploração da mão de obra e de condições de trabalho precarizadas.

Para trazer mais exemplos relativos às práticas de exceção, Sanvicente (2017) menciona a fixação de teto para os gastos públicos com a Emenda Constitucional 95/2016, a Reforma Trabalhista, por meio da Lei 13.467/2017 e Medida Provisória 808/2017, e a Reforma da Previdência, suspensa temporariamente por falta de adesão dos parlamentares com o intuito de evitar prejuízos eleitorais no pleito deste ano de 2018.

Isto posto, torna-se patente que um Programa como o Pronatec está em função do “processo de reprodução da classe trabalhadora global” (BRUNO, 2011), mantendo um proletariado para o trabalho simples e restritivo no conjunto de uma população-alvo que somente obtém a subsistência ao colocar sua mão de obra a serviço de outrem, seres que possuem real noção de que oportunidades maiores de escolarização para alcance de uma profissão de maior complexidade sempre lhes foram sonegadas devido às muitas barreiras antidemocráticas expressas ou implícitas.

As políticas públicas de caráter social-democrata, políticas de Estado de Bem-Estar Social e o compromisso com políticas públicas de real inclusão são o potencial estrutural para a transformação de uma sociedade, e é justamente nessa dinâmica que as forças de intensificação do modo capitalista de acumulação flexível atuam para eliminação de trajetórias progressistas.

É de amplo conhecimento que as gestões dos governos petistas voltaram suas ações na tentativa de obter conciliação capital-social, através de iniciativas que diferiram fortemente de diretrizes dos mandatários anteriores e, em muitas dessas ações, alcançaram bons resultados, relatados por pesquisadores e cientistas políticos, resultados esses que trouxeram um quadro de inclusão e consumo antes inacessíveis a uma grande parcela da população.

Porém, quando se ilumina uma iniciativa programática como o Pronatec, percebem-se interesses de legitimação e de acumulação por parte do Estado Capitalista, conforme muito bem elucidou Danilma Silva (2015).

Por isso, o campo da Educação não deve se furtar ao debate no que se refere “à emancipação e ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o contexto social, político e ideológico no qual se inserem” (DRABACH, 2013, p. 103).

Ao se rememorar o espaço há tempos reservado ao Brasil no mundo, percebem-se ações que pressionam no sentido da desindustrialização, isto é, da baixa industrialização a que a conjuntura mundial submete países periféricos como o nosso, induzindo a uma sociedade de atividades simples, sem valor agregado, ou mão de obra rebaixada para preencher empregos precários e de reduzida remuneração.

Esse é um aspecto que prejudica a expansão econômica e provoca inanição porque dificulta o progresso dos Estados-Nação enquadrados como periféricos, impossibilitando a adoção de políticas públicas de caráter social-democrata, por exemplo.

Isso leva a um círculo vicioso que mantém a condição subalterna dos países periféricos, enfatizando os ditames do capitalismo neoliberal, em especial com relação à subserviência à acumulação flexível seguindo os interesses dominantes do capital mundial.

Nesse âmbito, o surgimento de um programa governamental, num período anterior à ruptura democrática, já assinala a movimentação das forças do capital nas instâncias que produzem tensionamentos no meio-campo da governabilidade, exercendo pressão até numa gestão originalmente de caráter progressista, caminhando para uma situação de intenso domínio neoliberal. Na estratégia do circuito de desenvolvimento econômico mundial, surgem as forças propulsoras para que se mantenha esse tipo de reprodução da classe trabalhadora.

Se não por essas forças de dominação, como explicar o fato de uma plataforma de governo progressista, após a vitória nas urnas, defender a criação, em regime de urgência, de um programa similar ao da plataforma de seu adversário político de visão conservadora de manutenção da estrutura de classes?

Assim, além de capitanear uma ofensiva neoliberal, que beneficia a mundialização do capital, submetendo países periféricos à reprodução da classe trabalhadora semi-profissionalizada para atividades de baixa qualificação, sem maiores garantias de emprego, fazendo aumentar a proletarização passiva, também de interesse do Mercado, o Pronatec levanta uma bandeira de promessas que demarcam a função de legitimação do Estado Capitalista, ao mesmo tempo em que justifica o repasse de recursos públicos ao setor privado, sob a aura virtual do acesso ao ensino técnico e emprego.

Portanto, em níveis mundial e nacional, o Pronatec avaliza e acentua a função de acumulação de capital pelo setor privado, haja vista o sistema vigente de concessões e pressões políticas em nome da governabilidade no País e fora dele.

Retomando a situação do Brasil, a questão do acolhimento e adesão, por parte dos IF's e, em especial, por parte do *Campus* São José/IFSC, foco desta pesquisa, a um Programa como o Pronatec, cujas características se assemelham ao modelo de formação fragmentada e aligeirada, a questão exposta, com o presente trabalho, é que, *a priori*, existem indícios de perda de identidade institucional e finalidade socioeducacional, subtraindo-se, assim, a característica da busca por uma educação emancipadora dentro de um projeto societário e de uma perspectiva educacional mais ampla, própria e razão de ser dos IF's.

No que concerne ao Programa, cabe relembrar e destacar que o público-alvo a que está direcionado trata-se de um contingente menos favorecido quanto ao acesso à escolarização, formação profissional e inserção laboral qualificada no mundo do trabalho.

Então, fez-se fundamental a reflexão: A esses seres, que ensino se oferece? Um ensino que projete emancipação ou que reedite a modernização conservadora?

A organicidade institucional dos IF's foi construída para oferecer condições de educação para a superação da sociedade de classes e do *status quo* que se perpetua na sociedade fechando as portas das perspectivas de emancipação. Esse aspecto, fio condutor da reflexão, foi detalhado, especialmente quando se tratou das Políticas Educacionais, sob o prisma da expansão e redefinição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia como Política Pública e de Desenvolvimento Social.

Os Institutos Federais, ao operarem a verticalização, indo da Educação Básica ao Ensino Superior, proporcionam à classe trabalhadora acesso à oportunidade de seguir um

itinerário formativo que vá além da educação profissional de nível médio, significando a inclusão de uma população, que, historicamente, teve poucas perspectivas, dadas as inúmeras barreiras antidemocráticas, ao processo de desenvolvimento socioeconômico idealizado pelo já mencionado “leque de forças” que impulsionaram as iniciativas para as mudanças estruturais.

Reiterando a importância de se promover uma educação efetivamente emancipadora, pesquisadores vêm alertando que há propostas educacionais, no âmbito do Pronatec, que não elevam a escolaridade e nem trazem maiores chances de empregabilidade no sentido de atender tecnicamente e qualitativamente às demandas sociais, além de não proporcionarem aos indivíduos uma formação humana integral, estando, por vezes, estritamente subjugadas às exigências do Mercado, gerando, portanto, “massificação”.

Enquanto a universalização diz respeito à expansão do acesso à educação, a massificação refere-se à redução da educação às exigências do capital, por isso enfrenta-se uma situação em que a tão necessária democratização do ensino veio acompanhada do fenômeno da massificação, assumindo um caráter de “democratização segregativa”, segundo à segmentação do mercado de trabalho e à origem de classe dos alunos.

Afinal, se o fato de a demanda pela educação pública, uma vez concebida como um fenômeno histórico-social, trouxe a necessidade de expandir as vagas para atender a população, a esse aspecto quantitativo precisa estar intrinsecamente atrelada a dimensão qualitativa que propicie aos alunos uma ampla e densa formação com perspectiva emancipatória, tendo em vista que não se pretende reproduzir a modernização conservadora.

Alguns autores apontam que apesar do imperativo de conjugar essas duas dimensões, existe a tendência de separação, no âmbito das políticas educacionais, reafirmando tão-somente o aspecto quantitativo como sinônimo de democratização.

Além disso, reforça a função utilitária da manutenção de uma população pouco escolarizada, que é dirigida ao trabalho simples, de baixa complexidade, em atividades voltadas para especificidades industriais que exploram a mais-valia absoluta e não atividades intelectuais que produzem valor agregado e contribuem para o desenvolvimento tecnológico no campo da Pesquisa e Inovação, por exemplo, que são áreas, primordialmente, reservadas aos países centrais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: CLASCO, 2002.

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. *In*: ANDRADE, C. C. de.; CASTRO, J. A. de.; AQUINO, L. M. C. de. (Orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. **Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana**. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BASSO, C. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos no Pronatec**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_329bac730538d96182dc167ce69d5d2b> Acesso em: 29 abr. 2016.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. São Paulo: USP, 2011.

BONASSA, G. D. **A Política de Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: a construção de uma metodologia de avaliação**. In: Diprosul – O direito à saúde e proteção social em faixas de fronteiras: um balanço do debate acadêmico no sul da América do Sul. ISBN 978-85-7590-139-7 Pelotas/RS: 2011.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12816-5-junho-2013-776158-norma-pl.html>> Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. **Estrutura Organizacional do Sistema S**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>> Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Avaliação dos Resultados do PRONATEC**. 43^a Reunião Ordinária do Pleno do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). Brasília, 05 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Portal MEC: Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>> Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Portal MEC: Perguntas Frequentes – O Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes>> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Relatório de Gestão SETEC 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064> . Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento referência para a concomitância no Pronatec**. Brasília: 31 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **O PRONATEC como política estruturante da Educação Profissional Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Observatório Brasileiro de APLs tem rede social exclusiva para troca de informações**. 2012. Disponível em: <<http://investimentos.mdic.gov.br/portalmDIC/////sitio/interna/noticia.php?area=2¬icia=12070>> Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. SENADO FEDERAL. **Ata da 37ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura realizada em 09 out. 2017**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi9jrasytHYAhWEkZAKHUpfCnMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.leg.br%2Fsdleg-getter%2Fdocumento%2Fdownload%2F5b5304eb-3894-4659-b34a-6b65e959d64b&usq=AOvVaw0d4MuCaOUdgfF50M4eRhAa>> Acesso em: 11 jan. 2018.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.16, n.48, set./dez., 2011.

CÂMARA, G. D. **Os programas sociais de combate à pobreza na Argentina e no Brasil: uma abordagem da Filosofia da Libertação**. 2014. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_719c7f4d43cf547493e2c5f88da94428> Acesso em 29 abr. 2016.

CÂMPUS SÃO JOSÉ. IFSC. **Cursos Oferecidos**. Disponível em: <<https://www.sj.ifsc.edu.br/index.php/ensino/cursos-oferecidos>> Acesso em: 17 ago. 2017.

CAPELLA, A. C. N. Análise de políticas públicas: da técnica à ideias. **Revista Agenda Política**. v. 3, n. 2, jul./dez., 2015. p. 239-258.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CARTA CAPITAL. “Não cabe à Fiesp falar de renúncia”, diz Skaf, líder de atos anti-Dilma. **Carta Capital**. 27 jun. 2017. Política. Memória. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/nao-cabe-a-fiesp-falar-de-renuncia-diz-skaf-lider-de-atos-anti-dilma>> Acesso em: 25 jan. 2018.

CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C. **Pronatec**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Brasília: IPEA, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CLEAVER, H. **Leitura política do Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Anual de Contas**. 27 ago. 2014. Disponível em: <<http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201406282.pdf>>. Acesso em: 11 jan. de 2018.

CORBUCCI, P. R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.16, n.48, set./dez., 2011.

_____.; CASSIOLATO, M. M.; CODES, A. L.; CHAVES, J. V. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: ANDRADE, C. C. de.; CASTRO, J. A. de.; AQUINO, L. M. C. de. (Orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; CASTANHAR, J. C. **Avaliação de programas públicos**: desafios conceituais e metodológicos. *VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa/Portugal, 8-11 out., 2002.

COTTA, T. C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**. Ano 49, n. 2, abr./jun., 1998.

CUNHA, L. A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.16, n.48, set./dez., 2011.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng

=p t &nrm=iso> Acesso em: 02 out. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

ERBER, F. S. **Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais**: comentando o conceito. *Nova Economia*. Belo Horizonte, jan./abr. 2008. p. 11-32.

ESTADÃO. CNI diz que incluir Sistema S no Orçamento é inconstitucional e não ampliará transparência. **O Estadão**. São Paulo, 17 out. 2017. Economia & Negócios. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cni-diz-que-incluir-sistema-s-no-orcamento-e-inconstitucional-e-nao-ampliara-transparencia,70002044552>> Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. O olho do ministro no Sistema S. **O Estadão**. São Paulo, 09 fev. 2011. Opinião. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,o-olho-do-ministro-no-sistema-s-imp-,677004>>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Proposta de reter recursos do Sistema S para cobrir déficit ganha força. **O Estadão**. São Paulo, 09 set. 2015. Política. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,proposta-de-reter-recursos-do-sistema-s-para-cobrir-deficit-ganha-forca-,1759089>> Acesso em: 18 set. 2017.

ESTRELA, S. da C. **Educação Profissional e formação omnilateral**: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do Instituto Federal Goiano – *Campus Posse*. In: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba/PR: PUC/Paraná, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf> Acesso em: 05 out. 2017.

FARIAS, V. F. de. **São José**: 250 anos: natureza, história e cultura. São José: Ed. do autor, 1999.

FEESC/UFSC. **Leitura da Cidade de São José – SC**: tendências e potenciais. Florianópolis, 2004, 337 p., mapas (92) - Projeto de Revisão do Plano Diretor de São José – SC. Disponível em: <http://www.urbanidades.arq.br/docs/pdsj/leitura_da_cidade.pdf> Acesso em: 21 set. 2017.

FERRACIOLI, M. U. **Escola Cidadã**: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP: 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90342/ferracioli_mu_me_arafcl.pdf?sequence=1> Acesso em: 07 out. 2017.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?

Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2015.

FERREIRA, E. B. ; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a06v2170.pdf>>_Acesso em: 08 jul. 2017.

FIESC. **Institucional**. Disponível em: <<http://fiesc.com.br/institucional/sobre-fiesc>> Acesso em 20 ago. 2017.

_____. **Santa Catarina em Dados 2011**: Unidade de Política Econômica e Industrial. Florianópolis: FIESC, 2011. 156p. Disponível em: <www2.fiescnet.com.br/web/recursos/VUVSR01qQTVPQT09> Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Setores portadores de futuro para a indústria catarinense 2022**. Programa de Desenvolvimento Industrial Catarinense: competitividade com sustentabilidade. FIESC, 2013. Disponível em: <http://www2.fiescnet.com.br/web/uploads/release_noticia/a99608ea4597b599ade5bcd1643a4f0b.pdf> Acesso em: 21 set. 2017.

FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. *In*: Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, n. 39, 1997.

FIGUEIREDO, A. M. C. & FIGUEIREDO, M. F. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. *In*: Anal. e Conj., 4(3): 107-127, set./dez. Belo Horizonte, 1986.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1129-1152, out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023> Acesso em: 13 out. 2017.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 21-56.

_____. Educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 6, n. 2, fev. 2014.

_____. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

GARCIA, S. R. de O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9.394/96. *In*: AZEVEDO, J. C. de.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GODOI, J. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o PRONATEC**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE, 2014.

GONZALEZ, R. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? *In*: ANDRADE, C. C. de.; CASTRO, J. A. de.; AQUINO, L. M. C. de. (Orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Economia de Santa Catarina é rica e diversificada**. Disponível em: < <http://www.sc.gov.br/index.php/conhecasc/economia> > Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Valor adicionado por município**. Disponível em: <http://www.sef.sc.gov.br/servicos/servico/92/Valor_adicionado_por_munic%C3%ADpio_e_atividade> Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Secretaria da Fazenda. **Trabalho e emprego: número de empregos gerados segundo os setores econômicos e municípios de Santa Catarina**. Disponível em: <http://www.sef.sc.gov.br/transparencia/relatorio/31/Estat%C3%ADsticas_e_Indicadores_-_Munic%C3%ADpios> Acesso em: 15 ago. 2017.

GOUVEIA, A. B. **Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)**.

2008. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

_____. **Pesquisa em Políticas Educacionais I: Apontamentos de Aula.** Curitiba: UFPR, 2016.

GOUVEIA, A. B. & SOUZA, A. R. de. **Pesquisa em Políticas Educacionais I: Apontamentos de Aula.** Curitiba: UFPR, 2016.

GRAMSCI, A. **Caderno 12.** Trad. P. Nosella. Anped, São Paulo, 1989.

IBGE. **Banco de Dados: cidades@** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/sao-jose/panorama>> Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **IDH dos municípios brasileiros.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/saojose/pesquisa/37/30255?ano=2010&localidade2=420540&tipo=ranking>> Acesso em: 15 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Formados no IFSC obtêm 31,46% de aprovação no Vestibular da UFSC.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/institucional/7012-formados-no-ifsc-obtem-31-46-de-aprovacao-no-vestibular-da-ufsc>> Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Histórico do IFSC.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao/62-site/institucional-gabinete/152-historico-ifsc>> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Institucional.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Mapa IFSC.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>> Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Modalidade dos Cursos.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/modalidade>> Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Pronatec.** Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/pronatec>> Acesso em: 07 jun. 2015.

IPEA. Sistema ‘S’ – com mais de 60 anos, é hora de reformar. **Revista Desafios do Desenvolvimento.** Brasília: Ano 5, ed. 44, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:reportagens-materias&Itemid=39> Acesso em: 21 set. 2017.

JANNUZZI, P. DE M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público.** Brasília 56 (2): p. 137-160, abr./jun., 2005.

KERCH, A. L. **A formação de tecnólogos em gestão nos Institutos Federais na perspectiva da educação cidadã.** In: XI Seminário Interinstitucional de Pesquisa em

Administração. Caxias do Sul/RS: UCS, 2016. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/sipad11/paper/viewFile/4920/1545>> Acesso em: 05 out. 2017.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado do bem-estar social na idade da razão**: a reinvenção do Estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier Editora/*Campus* Editora, 2012.

KÖRBES, C. **As implicações da gestão democrática e gerencial nas experiências curriculares no Ensino Médio**. Curitiba: UFPR, 2016.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LIMA, M. **Perspectivas e riscos da educação profissional do Governo Dilma**: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) GT 09. Reunião Nacional da Anped. Natal, 2011.

_____. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, v. 28, n. 2, p. 495-513 maio 2012a.

_____. ; FERREIRA, A. P. R.; MACIEL, S. L.; PACHECO, Z. S. T. de A. O público e o privado na Educação Profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na Rede Federal e no Senai . **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAE, v. 32, n. 3, p. 871-885 set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/62188/39690>> Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. A promiscuidade entre o público e o privado na esfera da educação profissional e tecnológica no Brasil. 2016a. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/4A-09.pdf> Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, p. 73-91, maio/ago. 2012b.

MACHADO, L. **A organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos**. Documento de Power Point, 27 out. 2008. In: PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, C. A. R. **Política de Educação Profissional no Brasil**: a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – (2011-2014). 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. Cascavel, PR. 2015.

MEC. **Descrição Oficial do Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>> Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **Guia Pronatec de Cursos FIC**. Disponível em: <<http://spp.mec.gov.br/public/pdf/guia-cursos-fic.pdf>> Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Instituições da Rede**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Qual a diferença entre cursos técnicos e tecnológicos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/353-perguntas-frequentes-911936531/educacao-tecnologica-1056103719/13144-qual-a-diferenca-entre-cursos-tecnicos-e-tecnologicos>> Acesso em: 28 set. 2017.

MELO, M. S. de.; SILVA, R. R. da. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica**. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, Ano 32, v. 6, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, D. H. **As políticas públicas do Estado brasileiro no campo da Educação Profissional**. IFSC / *Campus* São José: Comunicação oral, 2015.

_____. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. (Dossiê PNE 2014-2024: desafios para a Educação Básica).

_____. **Exame de Qualificação de Mestrado: Discente** – Simone Coelho Sell. IFRN / *Campus* Natal Central: Parecer, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.20, n.63, out./dez., 2015.

MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/downloads.jsf>> Acesso em: 28 set. 2017.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (Orgs.) **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

NARDI, E. L. ; SCHNEIDER, M. P. Políticas Educacionais e regulação da qualidade na educação básica: a centralidade da avaliação. *In*.: NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (orgs.) **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015a.

NEVES, S. G. **A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista**: a educação e o trabalho. *In*: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUC/PR, 2009.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NEXO JORNAL LTDA. **O que é o Sistema S, quanto custa e a quem beneficia**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-é-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>> Acesso em: 14 jan. 2018.

NOGUEIRA, S. C. C.; ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. E. R. de.; MOURÃO, A. R. B. **Os Institutos Federais têm três dimensões de análise**. Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. 2016. ISSN: 2358-1190 Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-20.pdf>> Acesso em: 25 set. 2017.

NOSELLA, P. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. V. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. Estado y políticas estatales en America Latina: hacia una estrategia de investigación. **Redes**. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, v. 2, n. 4, p. 99-125, 1995.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

PALUMBO, D. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina**. *In*: *The public policy in America: government in action*. Cap. I. Tradução de Adriana Farah, 1994.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: uma introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PASSOS, G. O.; SILVA NETO, J. T. Avaliação política dos Institutos Federais de Educação no desenvolvimento: entre o mercado e os excluídos. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**. jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23016>> Acesso em: 25 set. 2017.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. de. A educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: análise da política nacional de qualificação profissional no Brasil. *In*: OLIVEIRA, R. de. (Org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 125-162.

PEDROSA, F. G. **Política de Educação Profissional e Tecnológica**: análise da modalidade Pronatec Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília-DF. 2016.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Senai**: institucional. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/o-que-e-o-senai/>> Acesso em: 18 ago. 2017.

POULANTZAS, N. **Estado, poder y socialismo**. Espanha: Siglo XXI Editores, 1979.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAMOS, L. da F. **O PRONATEC como política social de Estado**: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REBELATTO, D. M. B. Qualidade na educação e gestão escolar: ordenamentos, políticas e práticas. *In*: NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (Orgs.) **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.28, n.2, jul./dez., 2002. p. 113-128.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, mar., 2011.

ROMBACH, M. **Qualificação de mulheres de baixa renda: uma política feminista?** Reflexões a partir do Pronatec Brasil Sem Miséria. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_5b438ac774d93fe02848dfdd632a5479> Acesso em: 29 abr. 2016.

SALDANHA, L. de L. W. A relação Público-Privado: Estado e Políticas de Educação Profissional (PRONATEC). In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013.

_____. **O PRONATEC e a proclamada política de democratização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: acesso, abandono e permanência a partir de um estudo de caso.** 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná. 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43405/R%20-%20T%20-%20LETICIA%20DE%20LUCA%20WOLLMANN%20SALDANHA.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. P. 1-13.

_____. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13.

SALLUM, B. Jr. Hegemonia Liberal, Desenvolvimentismo e Populismo: notas sobre a especificidade do governo Lula. **Nueva Sociedad**, n. 217 set./out., 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANVICENTE, E. **Impeachment de Dilma levou Brasil a Estado de exceção.** In: CONSULTOR JURÍDICO. Boletim de Notícias Conjur. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-dez-06/impeachment-levou-brasil-estado-excecao-dizem-professores?utm_source=dlvr.it&utm> Acesso em: 07 dez. 2017.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

SCHLESENER, A. H. *A escola de Leonardo. Política e educação nos escritos de Gramsci*. Brasília, Liber Livro, 2009.

SENAI/SC. **Unidades do Senai em Santa Catarina**. Disponível em: <<https://sc.senai.br/institucional/sobre-o-senai/nossas-unidades>> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **São José. Cursos**. Disponível em: <<http://www2.sc.senai.br/siteinstitucional/buscacursos>> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www2.sc.senai.br/siteinstitucional/curso/ensino-medio/268>> Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, D. de M. **Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do Programa**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. A. da. **Basta qualificar?: o Pronatec como estratégia de inclusão produtiva do Plano Brasil sem Miséria**. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_54e60d83402d226a0c73f5ba368dedf8> Acesso em: 29 abr. 2016.

SILVA, M. R. da. **Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a Educação Profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio Integrado**. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

SILVA-PEREIRA, L. C.; SANTOS, J. R. A dos.; OLIVEIRA NETO, M. G. de. **Metodologias integradoras na educação profissional: construindo a ponte entre a base comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado**. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora IFB, 2017.

SOLLICITA. **Arrecadação do Sistema S está na mira do Congresso: CNI defende que inclusão da arrecadação do Sesi e Senai no Orçamento da União é inconstitucional**. 17 out. 2017. Notícias. Disponível em: <https://www.sollicita.com.br/Noticia/?p_idNoticia=11477&n=arrecadação%20-do%20-sistema%20-s%20-está%20-na%20-mira%20-do%20-congresso> Acesso em: 14 jan. 2018.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 171-182.

SOUZA, A. R. **Pesquisa em Políticas Educacionais I: Apontamentos de Aula**. Curitiba: UFPR, 2016.

SOUZA, F. E. de. **Educação profissional e tecnológica: Análise do Pronatec no Campus de Paraíso do Tocantins IFTO**. 132 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas. 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFT_6b09d03e5de431b2a8d9bc797bf8a6d9> Acesso em: 29 abr. 2016.

SOUZA, L. G. de. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública**. In: LORDÊLO, J. & DAZZANI, M. V. (Orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

SOUZA, M. L. H. de. **Avaliação da efetividade dos principais cursos FIC Pronatec do Instituto Federal de Santa Catarina: Benchmarking com cursos técnicos de longa duração**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20363/1/2016_MariaLuisaHillesheinSouza.pdf> Acesso em: 17 jun. 2017.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: maio/jun., 2008.

TROGIANI, C. de R. **Desafios para a implementação do Programa PRONATEC/Osasco sem miséria: proposta de Plano de Ação para a Secretaria Municipal de Desenvolvimento: trabalho e inclusão**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, EAESP, São Paulo. 2012.

TRONTI, M. **Social Capital**. *Telos*, 17, 1973.

UFPR. XXIX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Ética e educação: ensino, pesquisa e extensão**. Curitiba, 29 maio/02 jun. 2017.

VIDOR, A. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

WEISS, C. Pesquisa avaliativa no contexto político. In: SOUZA, C. P. de.; GOLDBERG, M. A. A. (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

ANEXOS

ANEXO I – DESCRIÇÃO OFICIAL PRONATEC (PORTAL MEC)

O que é o Pronatec?

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público.

O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa.

De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada.

Objetivos e Iniciativas

Objetivos:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - **estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.** (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (MEC, 2015, grifos próprios).

Iniciativas do Pronatec:

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Programa Brasil Profissionalizado

O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.

Rede e-Tec Brasil

Na Rede e-Tec Brasil são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a

distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem

O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do Sesi, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

Bolsa-Formação

Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

No Pronatec são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio.

São três tipos de curso:

- ❖ 1) Técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano;
- ❖ 2) Técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano;
- ❖ 3) Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

Conheça os Cursos:

Cursos ofertados em seu município
Catálogo nacional de cursos técnicos
Guia Pronatec de cursos FIC

Base Legal e InfraLegal do Pronatec

1. Leis

2. Portarias MEC

3. Guia Pronatec de Cursos FIC

4. Manual de Gestão da Bolsa-Formação

5. Resoluções FNDE

Editais

Edital nº 04, de 25 de maio de 2015 - retificação do Edital nº 01/2015 e ajuste no cronograma do Sisutec – **Novo**

Edital nº 03, de 13 de abril de 2015 - retificação do Edital nº 01/2015 e ajuste no cronograma do Sisutec.

Edital Setec nº 02, de 02 de março de 2015 - retificação do Edital nº 01/2015 e ajuste no cronograma do Sisutec.

Edital Setec nº 01, de 30 de janeiro de 2015 – adesão das instituições ao Sisutec 2015 – seleção de propostas de oferta de vagas.

Fonte: Portal MEC < <http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e> >

Acesso em 07 jun. 2015.

ANEXO II – DESCRIÇÃO PRONATEC IFSC (PORTAL IFSC)

PRONATEC



O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma das instituições ofertantes de cursos do **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**, criado pelo Governo Federal por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Por meio do Pronatec, o IFSC oferece cursos técnicos e cursos rápidos de qualificação profissional que têm o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho ou melhorar a sua atuação profissional.



Quem pode fazer os cursos do Pronatec?

- Desempregados;
- Povos indígenas;
- Estudantes matriculados no Ensino Médio das escolas públicas, inclusive na Educação de Jovens e Adultos;
- Pessoas que recebem benefícios dos programas federais de transferência de renda ou que estejam cadastradas na CadÚnico;
- Trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores;
- Comunidades quilombolas;
- Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- Pessoas com deficiências;
- Praças do Exército e da Aeronáutica com baixa do Serviço Militar ou Atiradores de Tiro de Guerra.

Serão atendidas, nos primeiros cursos, as pessoas beneficiadas por programas de transferência de renda do **Plano Brasil Sem Miséria** (Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada), que são um dos públicos prioritários do Pronatec.



Como posso me inscrever num curso?

As pessoas que participam dos cursos do Pronatec não fazem inscrição nos cursos. Elas dão diretamente encaminhadas pelas "instituições demandantes", como prefeituras, secretarias de assistência social, Sistema Nacional do Emprego e outras entidades públicas parceiras no programa.

De acordo com a legislação, o Pronatec tem cinco objetivos principais:

- a) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância, além de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional;
- b) fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- d) ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- e) estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.



Portal do Pronatec no Ministério da Educação



Coordenadoria Geral do Pronatec no IFSC: pronatec@ifsc.edu.br.

Fonte: Portal IFSC <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/pronatec>>

Acesso em: 07 jun. 2015.

ANEXO III – PRESSÕES POLÍTICAS SOFRIDAS PELA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF EM PREJUÍZO DA GOVERNABILIDADE COM PROTAGONISMO DO ENTÃO DEPUTADO FEDERAL EDUARDO CUNHA⁴⁵

Do auge ao processo de cassação: a trajetória de poder de Cunha em 5 capítulos⁴⁶

12 setembro 2016 (BBC - Brasil)

Três anos atrás, Eduardo Consentino da Cunha era praticamente um anônimo para o grande público, mas um velho conhecido da gestão Dilma Rousseff e das entranhas da política brasileira.

Personagem cuja trajetória remonta à campanha de Fernando Collor de Mello, em 1989, e ao governo de Anthony Garotinho no Rio de Janeiro no fim da década de 1990, o deputado estava apenas em seu terceiro mandato em 2013, ano em que protestos ocorridos em todo o país derrubaram a avaliação da maioria dos governantes — incluindo a de Dilma, à época surfando em uma onda de popularidade. Enquanto a maioria dos políticos analisava como responder ao clima de insatisfação generalizado no país, Cunha iniciava ali, ao menos de forma mais explícita, seu caminho para se tornar um dos políticos mais poderosos do país. Certamente não imaginava, porém, que toda essa visibilidade levaria à renúncia, às lágrimas, da presidência de uma Casa que até pouco tempo atrás todos diziam estar sob seu completo domínio.

"Resolvi ceder aos apelos generalizados dos meus apoiadores, diante da interinidade bizarra da Casa. Somente minha renúncia pode pôr fim a isso", disse Cunha ao renunciar ao comando da Câmara em julho [07 de julho de 2016]. Nesta segunda-feira [12 de setembro de 2016], contudo, seu futuro político será decidido por seus colegas de plenário. Eles vão julgar se Cunha deve ser cassado⁴⁷. Uma eventual perda do mandato configuraria, assim, se não o fim, um hiato importante na trajetória de um dos personagens mais controversos na história política recente do país. Em entrevista à *Folha de S. Paulo*, o deputado alega que sua cassação reforçaria a tese de que o impeachment de Dilma Rousseff foi um "golpe". "Os defensores do PT querem a minha cabeça para ter o troféu. O discurso do golpe precisa da minha cassação. Isso é o que vai turbinar o PT para 2018", afirma. A BBC Brasil preparou uma lista dos principais momentos na carreira de Eduardo Cunha:

1) ASCENSÃO

Ao assumir a liderança do PMDB, em fevereiro de 2013, Cunha foi responsável por uma guinada no então tranquilo relacionamento entre o governo Dilma e a base aliada na Câmara. O ponto alto da tensão foi evidenciado na discussão da MP dos Portos, em maio do mesmo ano, medida provisória que definiu novas regras para o setor portuário. Acusado de atuar a favor das empresas do setor, Cunha liderou uma rebelião contra o governo, que acabou obrigado a fazer concessões para conseguir aprovar a proposta - que, assim, demandou longas e tensas sessões no Congresso. No fim, o processo expôs a primeira cisão pública entre ele e a presidente: o deputado a acusou de descumprir acordos ao vetar alguns pontos da MP. A partir de então, o peemedebista articulou um bloco de parlamentares insatisfeitos de vários partidos da base aliada e da oposição. E, em 2014, começou a defender abertamente que o PMDB rompesse com o PT. O "bloqueio" dificultou a vida do governo na Câmara, e como seu principal representante, Cunha foi alçado ao noticiário e paulatinamente se fortaleceu entre as grandes forças políticas.

2) PODER

A Operação Lava Jato era uma grande nuvem negra se aproximando da classe política brasileira — e os boatos já davam conta de que o peemedebista tinha sido seriamente implicado nas investigações. Mas embalado pelo status de opositor — ainda que não oficial — do governo e por uma fácil reeleição nas eleições de 2014, Cunha venceu facilmente a disputa para comandar a Casa em fevereiro de 2015, mesmo sob forte oposição do PT, que tentou emplacar Arlindo Chinaglia no posto. A aposta da gestão de Dilma Rousseff na tentativa frustrada de impedi-lo de assumir o cargo apontava um temor que depois provou fazer sentido. Como presidente da Câmara, ele tomou em suas mãos o controle da pauta da Casa e aplicou várias derrotas à gestão petista - em algumas das vezes, seu amplo e célebre conhecimento das regras do Legislativo permitiram que recolocasse em votação parte das poucas propostas em que havia perdido, provocando críticas de seus opositores. À época, o peemedebista também recebia elogios pelo ritmo intenso de votações que imprimiu. O ano de 2015 se tornou o recordista no

⁴⁵ Deputado Federal pelo PMDB, Eduardo Cunha presidiu a Câmara dos Deputados de 2015 a 2016, quando renunciou, em 07 de julho de 2016, para evitar a cassação de seu mandato.

⁴⁶ Fonte: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36668191>>

⁴⁷ Eduardo Cunha foi cassado e tornou-se inelegível até o final do ano de 2026.

número de propostas votadas na Câmara desde 1991. Sua força se manteve mesmo quando as investigações da Lava Jato já o encurralavam: Cunha rompeu oficialmente com o governo e começou a cortejar publicamente os movimentos pró-impeachment, mas, segundo os bastidores políticos, negociava com os dois lados uma estratégia para sua salvação. A moeda de troca: aceitar ou não um pedido de impeachment de Dilma, suspense que durou quase todo o segundo semestre do ano passado e teve o desfecho que conhecemos: a petista foi afastada temporariamente do cargo em maio [12 de maio de 2016] e, no mês passado [31 de agosto de 2016], perdeu o mandato após votação no Senado.

3) DECLÍNIO

Embora provasse frequentemente sua força, Cunha começou a sofrer seguidos desgastes públicos. Aos poucos, delatores da Lava Jato foram o implicando cada vez mais no escândalo de corrupção da Petrobras. Sua situação piorou quando o Ministério Público da Suíça informou seus pares brasileiros sobre milhões depositados no país europeu, atribuídos ao deputado. O problema é que ele havia negado, em depoimento à CPI da Petrobras, possuir contas bancárias no exterior. Diante disso, PSOL [Partido Socialismo e Liberdade] e Rede [Partido Rede Sustentabilidade] entraram com um pedido de cassação no Conselho de Ética da Câmara, argumentando que ele havia quebrado o decoro parlamentar ao mentir para seus colegas. Cunha até hoje sustenta que não mentiu — diz que os valores eram geridos por trusts (fundações que administram recursos de terceiros) e, logo, que ele é apenas um beneficiário. O processo interno contra ele, porém, acabou caminhando, mesmo que a passos lentos. E as apurações da Lava Jato avançaram de tal modo que ele acabou se tornando réu do caso no STF — já são duas ações, e podem vir mais por aí.

4) RESISTÊNCIA E ACEITAÇÃO DO PEDIDO DE IMPEACHMENT

A queda de Cunha era defendida por muitos há meses — e não eram poucos os que acreditaram, em vários momentos, que ela estava próxima. Mas a verdade é que o peemedebista se provou resistente — contando para isso com a ajuda de uma verdadeira tropa de choque de deputados aliados agindo em sua defesa. Por meio de manobras regimentais, esse grupo fez o processo no Conselho de Ética voltar ao ponto zero quando já se encaminhava para uma conclusão. Como resultado, a análise de seu caso se tornou a mais longa do colegiado: foram oito meses de exaustivas discussões, recursos e tentativas de anular a ação. As composições no conselho, aliás, são apontadas como estopim do início do impeachment, em dezembro de 2015: Cunha acolheu o pedido de afastamento de Dilma na mesma semana em que o PT anunciou que votaria contra ele. Ao dar início ao processo, ele ganhou mais tempo no poder: na oposição, era forte o sentimento de que o peemedebista teria papel fundamental na condução dos trâmites na Casa, o que de fato ocorreu. Pelas mãos de Cunha, a escolha da comissão que analisaria o caso teve uma reviravolta — no lugar de uma composição pró-governo, ele articulou a eleição de uma chapa avulsa. Além disso, o deputado imprimiu velocidade ao processo e manejou o calendário para que a votação pelo plenário ocorresse no dia 17 de abril [2016], um domingo, atraindo as atenções de todo o país.

5) QUEDA

A partir do dia 17 de abril [2016], o impeachment virou assunto do Senado, levando o mundo político a questionar qual seria o papel de Cunha daí em diante. A resposta não levou muito tempo: cerca de duas semanas depois, ele acabou afastado da presidência da Casa e do mandato pelo STF. O ministro Teori Zavascki, responsável pela Lava Jato no STF, atendendo a pedido do procurador-geral da República Rodrigo Janot, entendeu que ele usava sua posição para constranger pares e atrapalhar investigações contra si. A decisão acabou ratificada, por unanimidade, pela corte. Um mês depois, o juiz Sergio Moro tornou a mulher de Cunha, Cláudia Cruz, ré em um processo, acusando-a de ser favorecida pelos valores depositados na Suíça. E as notícias negativas não pararam por aí: depois de oito meses de manobras, o Conselho de Ética da Câmara finalmente votou o parecer recomendando sua cassação. A verdade é que o argumento do trust não surtiu efeito: com base em assinaturas suas e em comprovantes de pagamentos de despesas de sua família, o conselho aprovou no mês passado parecer recomendando sua cassação — foram 11 votos a 9, quando as apostas eram de um empate ou vitória dele. Com isso, suas opções de manobras praticamente se esgotaram: restou apresentar um recurso à CCJ (Comissão de Constituição e Justiça) pedindo a anulação do processo sob o argumento de cerceamento de defesa. O relator do pedido, o deputado Ronaldo Fonseca (Pros⁴⁸-DF), emitiu parecer defendendo que a votação pelo Conselho de Ética fosse anulada. Mas, em votação simbólica, a CCJ o rejeitou. Nesse meio tempo, Cunha anunciou sua renúncia em julho deste ano [2016], abrindo espaço para sua sucessão no comando da Casa. Nesta segunda-feira, o plenário deve decidir sobre sua cassação. Serão necessários 257 votos, a maioria simples da Casa, para que ele perca seu mandato. Restará ainda saber qual papel ele assumirá, a depender da evolução dos processos dos quais é alvo na Lava Jato. Uma das dúvidas é se ele continuará aliado do presidente Michel Temer, ou se representará uma ameaça a seu governo.

⁴⁸ Pros — Partido Republicano da Ordem Social

ANEXO IV – DISCUSSÃO: DIREITO DE LICENÇA-CAPACITAÇÃO PARA O MESTRADO

----- Mensagem original -----

De: "Simone Coelho Sell" <simonesell@ifsc.edu.br>

Para: "Aline Heinz Belo" <alineh@ifsc.edu.br>, "Diretoria De Gestao De Pessoas" <dgp@ifsc.edu.br>

Cc: "Sabrina Miranda Covalski" <sabrinamc@ifsc.edu.br>

Enviadas: Segunda-feira, 10 de abril de 2017 23:19:58 Assunto: Requerimento

Prezadas Pró-Reitora de Administração e Diretora de Gestão de Pessoas,

Solicito a gentileza de proceder a leitura do documento anexo, cujo teor trata de requerimento para usufruto do direito de Licença Capacitação.

Desde já agradeço a disponibilidade de leitura.

Atenciosamente,

Simone Sell

Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC - Câmpus São José

Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

REQUERIMENTO

À Pró-Reitoria de Administração / IFSC (alineh@ifsc.edu.br) À Diretoria de Gestão de Pessoas / IFSC (dgp@ifsc.edu.br) C/c: à Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Câmpus São José / IFSC (sabrinamc@ifsc.edu.br)

Prezadas Pró-Reitora de Administração e Diretora de Gestão de Pessoas,

Eu, Simone Coelho Sell, matrícula Siape 1675773, servidora do IFSC/Câmpus São José, cargo Técnico em Assuntos Educacionais, venho requerer direito de usufruir de *Licença Capacitação* para fins de elaboração de dissertação de Mestrado, considerando que:

1) o planejamento pessoal para usufruto do direito à Licença Capacitação, referente ao primeiro quinquênio, foi atrelado à possível necessidade de tempo extra que pudesse surgir com os estudos de Pós-Graduação, uma vez que, **no momento de ingresso no Curso de Mestrado (04 de abril de 2016)**, essa possibilidade se mantinha viável, segundo os excertos citados a seguir, extraídos da Resolução n. 08/2013/CDP, que disserta sobre as normas de concessão de licença para capacitação de servidores:

Parágrafo único - Entende-se por capacitação o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais.

Art. 2º Para fins desta resolução, serão considerados para requerer a licença para capacitação os seguintes eventos: [...] II – elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado e trabalho final de curso de graduação e especialização; [...]

§ 2º no caso de trabalho de conclusão de graduação ou pós-graduação: a) documento confirmando a matrícula no curso, informando que o aluno encontra-se em fase de elaboração do trabalho final,

dissertação ou tese.”

2) surgiu a necessidade de usufruto devido às situações listadas logo abaixo, que sobrevieram dos protestos referentes às pautas advindas após a ruptura democrática ocorrida no País e que, consequentemente, **inviabilizaram o uso da Biblioteca e do Laboratório de Informática de outubro de 2016 a janeiro de 2017:**

Em outubro de 2016, o prédio D. Pedro I (Reitoria), onde tenho aulas da Pós-Graduação foi ocupado pelos alunos de Graduação como protesto contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241 / PEC 55, (24/10/2016 a 27/11/2016), conforme informações nos links:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reitoria-da-ufpr-e-ocupada-por-estudantes-universitarios-em-curitiba-de84uatrh12wmqkz5y961q176>

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ocupacao-da-ufpr-caminha-para-o-fim-manifestantes-mantem-dois-predios-02w5vhu9ekxgbuh1887ha532l>

Foi mais de um mês de ocupação devido aos protestos discentes. Após isso, também se estendeu a Greve dos Técnicos Administrativos:

<http://www.prae.ufpr.br/prae/noticias/greve-dos-servidores-tecnico-administrativos/>

http://www.sinditest.org.br/noticias_detalhe/3/ufpr/3251/para-zaki-greve-dos-tecnicos-administrativos-corredentro-da-normalidade

Na sequência, houve o recesso de fim de ano, sendo que as aulas foram retomadas em 18 janeiro de 2017, finalizando o segundo semestre de 2016 apenas em 2017, com entrega de artigo de conclusão de disciplina de 2016 marcada para 15 de abril de 2017, ou seja, houve um atraso nas atividades por conta de uma série de manifestações e protestos, todos fundamentais pela manutenção dos direitos estudantis, trabalhistas e de cidadania: contra a Reforma do Ensino Médio, contra a PEC 241/PEC 55, contra a retirada de direitos dos trabalhadores e previdência social, contra o governo ilegítimo, etc. etc.

3) o fato de que os períodos de licença para capacitação, referentes à Resolução n. 08/2013/CDP não são acumuláveis, conforme o artigo 15, resultando, portanto, no prejuízo quanto ao direito de usufruto, tendo em vista que o prazo para concessão da licença capacitação, referente ao primeiro quinquênio se extingue em janeiro de 2019. *Vide* artigo na sequência:

“Art. 7o O usufruto dos três meses de licença para capacitação deverá iniciar-se até o último dia anterior ao fechamento do quinquênio subsequente aquele no qual se adquiriu o direito, desde que o servidor usufrua a licença integralmente (período de três meses), não podendo ser parcelada, de modo que não reste parcela a ser gozada posteriormente.”

4) nesse sentido, o conteúdo (transcrito a seguir) do artigo 17, da Resolução n. 08/2013/CDP, de 05 de setembro de 2016, fere o **princípio do direito adquirido**, visto que a decisão de gerenciamento de carreira cabe ao servidor, sendo que o **meu planejamento** para uma possível necessidade de usufruto foi realizado **desde antes do período de afastamento para Pós-Graduação, iniciado em 04 de abril de 2016.**

“Art. 17 O servidor que tiver sido afastado integral ou parcialmente para participação em programa de pós-graduação, poderá usufruir de licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização somente após permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido (redação dada pela Resolução no 15/2016/CDP, de 05/09/2016)”.

Assim, dada a situação exposta, considerando que o poder discricionário institucional do IFSC, que sempre teve por princípio operar para evitar que o servidor sofra prejuízo diante de um direito adquirido e frente à liberdade de escolha de direcionamento da carreira, conforme redação textual da Resolução n. 08/2013/CDP, anterior ao período de meu afastamento para Pós-Graduação (04/04/2016), solicito a possibilidade de usufruir dos três meses de licença capacitação na sequência do término do período de afastamento para Mestrado, complementando, através do período de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018, a etapa de finalização de elaboração da dissertação.

"A administração pode conferir eficácia retroativa a seus atos somente quando são idôneos a outorgar vantagens

aos respectivos destinatários ou limitadamente aos efeitos que se resolvam em tais vantagens, como, por exemplo, aumentos de estipêndio ou vantagens de carreira". (Miele, Giovanni. *Principii di diritto amministrativo*. 1945. v. 1. p. 192.)

"A cláusula de retroatividade não pode ser admitida para os atos que restringem o exercício de faculdades ou de direitos, ou que sacrificam direitos adquiridos, ou impõem deveres e obrigações. Se a autoridade administrativa pode impor tais restrições, isto pode ocorrer só para o futuro: estabelecê-lo para o passado equivaleria a tomar ilícitos - e, portanto, causa de responsabilidade - atos editados lícitamente e no exercício de um direito subjetivo." (Zanobini, Guido. *Corlo di diritto amministrativo*. 6. ed. 1950. v. 1, p. 234-5)

Nestes termos, diante da exposição de motivo inerente ao direito subjetivo adquirido, principalmente no que se refere **ao gerenciamento de carreira realizado antes mesmo do ingresso no Mestrado em 04 de abril de 2016, portanto anteriormente à nova redação da Resolução n. 08/2013/CDP efetuada apenas em 05 de setembro de 2016**, e da necessidade de replanejamento de tempo quanto à finalização de disciplinas, elaboração de artigo (dentro do período de afastamento exclusivo para Mestrado), bem como quanto às atividades de orientação, à qualificação, à conclusão da dissertação para defesa e dedicação às correções encaminhadas pela Banca, de modo a contemplar todas essas atividades a contento, com tempo hábil, **solicito deferimento quanto ao direito de usufruto do período de licença capacitação (de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018)**, com o objetivo de complementar essa etapa tão importante para o aprimoramento intelectual e profissional.

Desde já agradeço a atenção e subscrevo-me,

Simone Coelho Sell

Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC – Câmpus São José
Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

Curitiba, 10 de abril de 2017.

----- Mensagem original -----

De: Diretoria de Gestão de Pessoas <dgp@ifsc.edu.br>

Para: Simone Coelho Sell <simonesell@ifsc.edu.br>

Cc: Aline Heinz Belo <alineh@ifsc.edu.br>, Sabrina Miranda Covalski <sabrinamc@ifsc.edu.br>

Enviadas: Thu, 20 Apr 2017 19:22:57 -0300 (BRT)

Assunto: Re: Requerimento

Boa tarde Simone,

Em atenção ao seu e-mail, fiz a leitura do documento anexo e informo que:

- A decisão de não permitir a licença capacitação após o afastamento para pós graduação não foi uma opção do IFSC e sim um atendimento a orientação remetida pelo MEC; - O argumento do MEC para a negativa é de que o tempo para elaboração do trabalho de conclusão do curso está contido nos prazos previstos na legislação para afastamento;

- O Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas (CDP), buscando reduzir os prejuízos desta ação, encontrou uma alternativa, permitindo a licença após a conclusão do afastamento para pós- graduação, desde que o objeto da licença não seja o trabalho de conclusão de curso; - Entendemos que a sua necessidade de tempo adicional é oriunda de fatores alheios a sua vontade, mas não temos prerrogativa para concessão da licença em questão;

- Considerando que ainda falta cerca de um ano para o período solicitado, sugerimos que faça todo o possível para concluir seu trabalho dentro do prazo do afastamento (24 meses) e verifique as normativas vigentes da época da solicitação. Neste momento, não temos como nos posicionar sobre o pedido futuro.

Estou à disposição no caso de eventuais dúvidas. Atenciosamente,

Nauana Gaivota Silveira

Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC

Av. 14 de julho, 150 - Coqueiros Florianópolis - SC CEP: 88.075-010 (48) 3877-9035

De: "Simone Coelho Sell" <simonesell@ifsc.edu.br>
Para: "Diretoria de Gestão de Pessoas" <dgp@ifsc.edu.br>
Cc: "Aline Heinz Belo" <alinh@ifsc.edu.br>, "Sabrina Miranda Covalski" <sabrinamc@ifsc.edu.br>
Enviadas: Segunda-feira, 24 de abril de 2017 0:07:37
Assunto: Solicitação de Declaração para redirecionamento da Pesquisa

Bom dia Nauana,

Em resposta à sua mensagem, gostaria de fazer alguns esclarecimentos extremamente importantes:

a) Quando você atesta que “- A decisão de não permitir a licença capacitação após o afastamento para pós-graduação não foi uma opção do IFSC e sim um atendimento a orientação remetida pelo MEC”, é preciso lembrar que existe a Resolução 08/2013/CDP, que permitia a licença até o momento em que foi enxertada, em sua redação, o Artigo 17, em 05 de setembro de 2016:

“Art. 17 O servidor que tiver sido afastado integral ou parcialmente para participação em programa de pós-graduação, poderá usufruir de licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização somente após permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido (redação dada pela Resolução no 15/2016/CDP, de 05/09/2016).”

Portanto, haveria que se considerar cada caso em particular, visto que as regras, quando são modificadas, não podem resultar em prejuízo ao servidor;

b) Isso porque nem estou entrando no mérito quanto à completa falta de nexo do Artigo 17, citado anteriormente, que propõe ao servidor encerrar seu afastamento na Pós-Graduação, trabalhar o equivalente ao mesmo período em que ficou afastado, para então, somente depois de um longo tempo fora do Programa de Pós-Graduação, poder utilizar a “licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização”;

Importante: Ao contrário do que você afirma dizendo que não é possível utilizar a licença capacitação para fins de dissertação, a Resolução 08/2013/CDP, antes de ser enxertado o Artigo 17 traz essa possibilidade. E, ainda com o texto enxertado, a possibilidade de utilização se mantém em teoria, mas, na prática, a exigência do “pedágio” (período de permanência no trabalho igual ao tempo de afastamento para Pós-Graduação) impede que se faça uso desse direito porque nenhum Programa de Pós-Graduação irá permitir que o aluno se desvincule e entregue o trabalho de conclusão de curso, a dissertação ou a tese somente anos depois de cessar o vínculo com a Pós-Graduação. Assim, o IFSC, por meio das regras para Licença Capacitação, concede o direito no Art. 2o, inciso II (Resolução 08/2013/CDP), porém, no Art. 17 (redação de 05/09/2016), inviabiliza a possibilidade de desfrutar do benefício, por questões lógicas e temporais, pois a proposição foge à dinâmica dos programas de Pós-Graduação.

c) Quando você expõe que “- O argumento do MEC para a negativa é de que o tempo para elaboração do trabalho de conclusão do curso está contido nos prazos previstos na legislação para afastamento”, você desconsidera dois aspectos:

c1) que a Resolução 08/2013/CDP (que se mantém na retificação de 05 de setembro de 2016) traz em seu texto a possibilidade de escolha ao servidor para usufruto de um direito, segundo o seguinte excerto: “Art. 2o Para fins desta resolução, serão considerados para requerer a licença para capacitação os seguintes eventos:

[...] II – elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado e trabalho final de curso de graduação e especialização;”

c2) que a situação exposta tratou-se de ocorrências que saíram da normalidade do que se compreende como “prazo previsto” para a realização das atividades, de acordo com o relato contido no Requerimento enviado por mim no dia 10 de abril de 2017.

d) No momento em que você me repassa a informação de que “- O Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas (CDP), buscando reduzir os prejuízos desta ação, encontrou uma alternativa, permitindo a licença após a conclusão do afastamento para pós-graduação, desde que o objeto da licença não seja o trabalho de conclusão de curso”, é preciso lembrar que isso se trata do mínimo a ser feito quando se muda as regras do jogo no meio do caminho, e a instância se exime de avaliar, caso por caso, o impacto da alteração imposta;

e) Quando você me diz: “- Entendemos que a sua necessidade de tempo adicional é oriunda de fatores alheios a sua vontade, mas não temos prerrogativa para concessão da licença em questão”, sem nem mesmo encaminhar a outras instâncias para que se tome conhecimento do prejuízo causado e se busque solução adequada para não prejudicar a trajetória no Mestrado, entendo que, em termos de Gestão de Pessoas (haja vista a aparente reconfiguração para o que antes se denominava “Recursos Humanos”), nega-se o amparo ao servidor, que continua sendo visto como um recurso e não como uma pessoa que está no mundo real, sujeito às quebras da normalidade como agora, no momento presente, com a ruptura democrática;

f) Analisando o parágrafo-sugestão: “- Considerando que ainda falta cerca de um ano para o período solicitado, sugerimos que faça todo o possível para concluir seu trabalho dentro do prazo do afastamento (24 meses) e verifique as normativas vigentes da época da solicitação. Neste momento, não temos como nos posicionar sobre o pedido futuro.”, passo a ter a forte impressão de que a DGP está optando por uma decisão genérica para facilitar o despacho da questão interposta, pelos seguintes motivos:

f1) Escrever “Neste momento, não temos como nos posicionar sobre o pedido futuro” é desconsiderar um Requerimento que foi encaminhado no dia 10 de abril expressando uma necessidade advinda de contingências acerca do usufruto de um direito adquirido no quinquênio de jan/2009 a jan/2014, que pode ser usufruído até jan/2019 e que foi resguardado para uma eventual necessidade no Mestrado.

Além do quê (e o mais importante!), em tese, não haveria necessidade nem de explicar por que o servidor estaria optando por utilizar o tempo para elaboração de dissertação e não para outro tipo de capacitação elencado na Resolução 08/2013/CDP, que é a resolução vigente quando da minha entrada no Programa de Pós-Graduação em 04 de abril de 2016;

f2) Encaminhar a questão dizendo “verifique as normativas vigentes da época da solicitação” é

criar uma armadilha ao servidor, jogando para o futuro uma questão pretérita (de direcionamento de carreira com base no direito adquirido), em que se apresenta, inclusive, argumentos baseados em situações já vividas e que causaram lacuna e prejuízo dentro do prazo previsto.

Ademais, apesar do recebimento, através do email da CGP do Câmpus São José, de mensagem sobre a “nova” Resolução datada de 19 de abril de 2017, cabe ressaltar que o meu requerimento é do dia 10 de abril de 2017, pautado em necessidade de tempo constatada para o cumprimento do desenho teórico-metodológico projetado para a pesquisa;

f3) Justamente por faltar cerca de um ano para o período solicitado é que se fez necessário encaminhar o Requerimento, porque uma pesquisa de Mestrado tem por base um caminho teórico-metodológico que necessita de tempo hábil para a concretização de todas as etapas. Aliás, necessidade de tempo que somente quem desenhou a proposta ou quem teve contato com ela pode dizer quanto tempo se faz necessário e o quanto as intempéries prejudicarão o andamento da pesquisa;

f4) No mais, agradeço a sua sugestão no sentido de fazer “todo o possível” para concluir o trabalho dentro do prazo do afastamento, e sublinho que é exatamente isso que será feito: o “possível”.

Para tanto, preciso justificar a alteração dos aspectos teórico-metodológicos e solicito o encaminhamento, o mais breve possível, da declaração assinada pela DGP e Pró-Reitoria de Administração, que se encontra em arquivo anexo, documento este a que se fará referência na dissertação e constará para justificativa das mudanças no percurso quanto às questões teóricas e metodológicas da pesquisa.

Atenciosamente,

Simone Sell

Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC - Câmpus São José
Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

DECLARAÇÃO

Para fins de replanejamento do caminho teórico-metodológico, a Pró-Reitoria de Administração, em consonância com a Diretoria de Gestão de Pessoas, declara que:

a) recebeu Requerimento, solicitando usufruto de Licença Capacitação como complemento do período dedicado ao Mestrado, enviado pela servidora Simone Coelho Sell, mestranda em Políticas Educacionais, **no dia 10 de abril de 2017**, devido à situação exposta acerca da impossibilidade de acesso à Biblioteca da UFPR, Prédio D. Pedro I, bem como ao Laboratório de Informática, durante o período de 24 de outubro de 2016 a 18 de janeiro de 2017, causando transtorno ao andamento da pesquisa, conforme documento anexo I;

b) foi notificada da morosidade de encaminhamento de informações por parte da Coordenação do Pronatec no Câmpus São José, informações essas solicitadas no dia 02 de fevereiro de 2017 (*vide* anexo II) e ainda não repassadas, em quase três meses após a solicitação, o que interfere substancialmente no progresso do desenho metodológico;

c) está ciente de que o planejamento de carreira da servidora incluiu resguardar o tempo de Licença Capacitação para uma possível necessidade futura que viesse a ocorrer, como de fato se configurou, segundo as situações relatadas, e que, no início do período de afastamento da servidora, em 04 de abril de 2016, essa possibilidade se mantinha viável, pois a alteração da RESOLUÇÃO Nº 08/2013/CDP, referente a esse teor, foi realizada somente em 05 de setembro de 2016;

d) mesmo se tratando de um caso específico e de justificativas detalhadas sobre situações alheias à vontade da servidora, corrobora com a decisão encaminhada pela Diretoria de Gestão de Pessoas (*vide* anexo III), quanto à não concessão do período de Licença Capacitação para usufruto de atividades relacionadas à pesquisa de Mestrado;

e) compromete-se a conceder, à servidora, o direito de usufruto ao período de Licença Capacitação referente ao primeiro quinquênio, a qualquer tempo, após o término do Mestrado, respeitando-se o prazo-limite (janeiro de 2019);

f) deve ser preservado, à servidora, o direito de afastar-se para o Doutorado, após o interstício de dois anos contados a partir do término do afastamento de Mestrado (em 31 de março de 2018), sem considerar o posterior afastamento de Licença Capacitação, haja vista que o usufruto de tempo para Capacitação, que poderia ter ocorrido antes da projeção ao Mestrado, não ocorreu justamente devido ao planejamento de carreira já exposto, em que se vislumbrou uma eventual necessidade futura, além do quê, não sendo esse planejamento concretizado para contribuição ao Mestrado, a servidora não deve ter mais um prejuízo, por conta de mudança das regras institucionais ao longo do processo.

Nauana Gaivota Silveira

Diretora de Gestão de Pessoas / IFSC

Aline Heinz Belo

Pró-Reitora de Administração / IFSC

Florianópolis, 24 de abril de 2017.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

REQUERIMENTO

À Pró-Reitoria de Administração / IFSC (alineh@ifsc.edu.br) À Diretoria de Gestão de Pessoas / IFSC (dgp@ifsc.edu.br) C/c: à Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Câmpus São José / IFSC (sabinamc@ifsc.edu.br)

Prezadas Pró-Reitora de Administração e Diretora de Gestão de Pessoas,

Eu, Simone Coelho Sell, matrícula Siape 1675773, servidora do IFSC/Câmpus São José, cargo Técnico em Assuntos Educacionais, venho requerer direito de usufruir de *Licença Capacitação* para fins de elaboração de dissertação de Mestrado, considerando que:

1) o planejamento pessoal para usufruto do direito à Licença Capacitação, referente ao primeiro quinquênio, foi atrelado à possível necessidade de tempo extra que pudesse surgir com os estudos de Pós-Graduação, uma vez que, **no momento de ingresso no Curso de Mestrado (04 de abril de 2016)**, essa possibilidade se mantinha viável, segundo os excertos citados a seguir, extraídos da Resolução n. 08/2013/CDP, que disserta sobre as normas de concessão de licença para capacitação de servidores:

“Parágrafo único - Entende-se por capacitação o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais.

Art. 2º Para fins desta resolução, serão considerados para requerer a licença para capacitação os seguintes eventos: [...] II – elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado e trabalho final de curso de graduação e especialização; [...]

§ 2º no caso de trabalho de conclusão de graduação ou pós-graduação: a) documento confirmando a matrícula no curso, informando que o aluno encontra-se em fase de elaboração do trabalho final, dissertação ou tese.”

2) surgiu a necessidade de usufruto devido às situações listadas logo abaixo, que sobrevieram dos protestos referentes às pautas advindas após a ruptura democrática ocorrida no País e que, consequentemente, **inviabilizaram o uso da Biblioteca e do Laboratório de Informática de outubro de 2016 a janeiro de 2017:**

Em outubro de 2016, o prédio D. Pedro I (Reitoria), onde tenho aulas da Pós-Graduação foi ocupado pelos alunos de Graduação como protesto contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241 / PEC 55, (24/10/2016 a 27/11/2016), conforme informações nos links:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reitoria-da-ufpr-e-ocupada-por-estudantes-universitarios-em-curitiba-de84uatrh12wmqkz5y961q176>

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ocupacao-da-ufpr-caminha-para-o-fim-manifestantes-mantem-dois-predios-02w5vhu9ekxgbuh1887ha532l>

Foi mais de um mês de ocupação devido aos protestos discentes. Após isso, também se estendeu a Greve dos Técnicos Administrativos:

<http://www.prae.ufpr.br/prae/noticias/greve-dos-servidores-tecnico-administrativos/>

http://www.sinditest.org.br/noticias_detalhe/3/ufpr/3251/para-zaki-greve-dos-tecnicos-administrativos-corre-dentro-da-normalidade

Na sequência, houve o recesso de fim de ano, sendo que as aulas foram retomadas em 18 janeiro de 2017, finalizando o segundo semestre de 2016 apenas em 2017, com entrega de artigo de conclusão de disciplina de 2016 marcada para 15 de abril de 2017, ou seja, houve um atraso nas atividades por conta de uma série de manifestações e protestos, todos fundamentais pela manutenção dos direitos estudantis, trabalhistas e de

cidadania: contra a Reforma do Ensino Médio, contra a PEC 241/PEC 55, contra a retirada de direitos dos trabalhadores e previdência social, contra o governo ilegítimo, etc. etc.

3) o fato de que os períodos de licença para capacitação, referentes à Resolução n. 08/2013/CDP não são acumuláveis, conforme o artigo 15, resultando, portanto, no prejuízo quanto ao direito de usufruto, tendo em vista que o prazo para concessão da licença capacitação, referente ao primeiro quinquênio se extingue em janeiro de 2019. *Vide* artigo na sequência:

“Art. 7o O usufruto dos três meses de licença para capacitação deverá iniciar-se até o último dia anterior ao fechamento do quinquênio subsequente aquele no qual se adquiriu o direito, desde que o servidor usufrua a licença integralmente (período de três meses), não podendo ser parcelada, de modo que não reste parcela a ser gozada posteriormente.”

4) nesse sentido, o conteúdo (transcrito a seguir) do artigo 17, da Resolução n. 08/2013/CDP, de 05 de setembro de 2016, fere o **princípio do direito adquirido**, visto que a decisão de gerenciamento de carreira cabe ao servidor, sendo que o **meu planejamento** para uma possível necessidade de usufruto foi realizado **desde antes do período de afastamento para Pós-Graduação, iniciado em 04 de abril de 2016**.

“Art. 17 O servidor que tiver sido afastado integral ou parcialmente para participação em programa de pós-graduação, poderá usufruir de licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização somente após permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido (redação dada pela Resolução no 15/2016/CDP, de 05/09/2016)”.

Assim, dada a situação exposta, considerando que o poder discricionário institucional do IFSC, que sempre teve por princípio operar para evitar que o servidor sofra prejuízo diante de um direito adquirido e frente à liberdade de escolha de direcionamento da carreira, conforme redação textual da Resolução n. 08/2013/CDP, anterior ao período de meu afastamento para Pós-Graduação (04/04/2016), solicito a possibilidade de usufruir dos três meses de licença capacitação na sequência do término do período de afastamento para Mestrado, complementando, através do período de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018, a etapa de finalização de elaboração da dissertação.

"A administração pode conferir eficácia retroativa a seus atos somente quando são idôneos a outorgar vantagens aos respectivos destinatários ou limitadamente aos efeitos que se resolvam em tais vantagens, como, por exemplo, aumentos de estipêndio ou vantagens de carreira". (Miele, Giovanni. *Principii di diritto amministrativo*. 1945. v. 1. p. 192.)

“A cláusula de retroatividade não pode ser admitida para os atos que restringem o exercício de faculdades ou de direitos, ou que sacrificam direitos adquiridos, ou impõem deveres e obrigações. Se a autoridade administrativa pode impor tais restrições, isto pode ocorrer só para o futuro: estabelecê-lo para o passado equivaleria a tomar ilícitos - e, portanto, causa de responsabilidade - atos editados licitamente e no exercício de um direito subjetivo.” (Zanobini, Guido. *Corlo di diritto amministrativo*. 6. ed. 1950. v. 1, p. 234-5)

Nestes termos, diante da exposição de motivo inerente ao direito subjetivo adquirido, principalmente no que se refere **ao gerenciamento de carreira realizado antes mesmo do ingresso no Mestrado em 04 de abril de 2016, portanto anteriormente à nova redação da Resolução n. 08/2013/CDP efetuada apenas em 05 de setembro de 2016**, e da necessidade de replanejamento de tempo quanto à finalização de disciplinas, elaboração de artigo (dentro do período de afastamento exclusivo para Mestrado), bem como quanto às atividades de orientação, à qualificação, à conclusão da dissertação para defesa e dedicação às correções encaminhadas pela Banca, de modo a contemplar todas essas atividades a contento, com tempo hábil, **solicito deferimento quanto ao direito de usufruto do período de licença capacitação (de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018)**, com o objetivo de complementar essa etapa tão importante para o aprimoramento intelectual e profissional.

Desde já agradeço a atenção e subscrevo-me,

Simone Coelho Sell
Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC – Câmpus São José
Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

Curitiba, 10 de abril de 2017.

ANEXO II

De: "Simone Coelho Sell" <simone.sell@ufpr.br>
 Para: "michael silva" <michael.silva@ifsc.edu.br>
 Enviadas: Quinta-feira, 2 de fevereiro de 2017 0:34:57
 Assunto: Solicitação de Informações Pronatec

Bom dia Michael,

Estou cursando Mestrado na UFPR, conforme declaração em anexo, mais especificamente na área de Políticas Educacionais, e estudo as características de oferta do Pronatec.

Fiz algumas pesquisas exploratórias por meio dos Anuários Estatísticos do IFSC, mas observei que não há um padrão para apresentação das informações, e, em algumas situações, alguns dados não estão disponíveis.

Por isso, já que você se encontra como Coordenador, gostaria de saber se poderia me repassar os seguintes dados:

Ano-Exercício 2012 -> Nome dos Cursos ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes Ano-Exercício 2013 -> Nome dos Cursos ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes

Ano-Exercício 2014 -> Nome dos Cursos ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes Ano-Exercício 2015 -> Nome dos Cursos ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes

Desde já agradeço a sua atenção e sigo aguardando retorno com essas informações para viabilizar a análise dos dados.

Atenciosamente,

Simone Coelho Sell

De: "Simone Coelho Sell" <simone.sell@ufpr.br>
 Para: saul@ifsc.edu.br
 Enviadas: Sexta-feira, 3 de fevereiro de 2017 16:19:02
 Assunto: Dados Câmpus São José

Prezado Diretor,

O meu tema de Mestrado na UFPR em Políticas Educacionais gira em torno do Pronatec, por isso necessito de informações sobre a oferta disponibilizada pelo Câmpus São José de 2012 a 2015.

Já consultei os Anuários Estatísticos do IFSC, mas eles não dispõem dos dados completos em cada um dos anos, sendo que as informações também não se encontram de forma padronizada.

Encaminhei uma mensagem ao servidor Michael Silva, atual Coordenador do Pronatec, conforme registro na página do Câmpus, porém gostaria da sua autorização para liberação dos dados que são fundamentais para análise ao longo de toda a pesquisa, e de modo mais premente preciso das seguintes informações:

Ano-Exercício 2012 -> Nome dos Cursos Pronatec ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes Ano-Exercício 2013 -> Nome dos Cursos Pronatec ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes

Ano-Exercício 2014 -> Nome dos Cursos Pronatec ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes Ano-Exercício 2015 -> Nome dos Cursos Pronatec ofertados / Carga Horária / Quantidade de Vagas / Número de Ingressantes / Número de Concluintes

Desde já agradeço a sua atenção para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa e sigo aguardando retorno.

Atenciosamente,

Simone Sell
Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC-Câmpus São José
Mestranda UFPR / Políticas Educacionais

ANEXO III

De: Diretoria de Gestão de Pessoas <dgp@ifsc.edu.br>
Para: Simone Coelho Sell <simonesell@ifsc.edu.br>
Cc: Aline Heinz Belo <alineh@ifsc.edu.br>, Sabrina Miranda Covalski <sabrinamc@ifsc.edu.br>
Enviadas: Thu, 20 Apr 2017 19:22:57 -0300 (BRT)
Assunto: Re: Requerimento

Boa tarde Simone,

Em atenção ao seu e-mail, fiz a leitura do documento anexo e informo que:

- A decisão de não permitir a licença capacitação após o afastamento para pós graduação não foi uma opção do IFSC e sim um atendimento a orientação remetida pelo MEC; - O argumento do MEC para a negativa é de que o tempo para elaboração do trabalho de conclusão do curso está contido nos prazos previstos na legislação para afastamento;
- O Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas (CDP), buscando reduzir os prejuízos desta ação, encontrou uma alternativa, permitindo a licença após a conclusão do afastamento para pós-graduação, desde que o objeto da licença não seja o trabalho de conclusão de curso; - Entendemos que a sua necessidade de tempo adicional é oriunda de fatores alheios a sua vontade, mas não temos prerrogativa para concessão da licença em questão;
- Considerando que ainda falta cerca de um ano para o período solicitado, sugerimos que faça todo o possível para concluir seu trabalho dentro do prazo do afastamento (24 meses) e verifique as normativas vigentes da época da solicitação. Neste momento, não temos como nos posicionar sobre o pedido futuro.

Estou à disposição no caso de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Nauana Gaivota Silveira
Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC
Av. 14 de julho, 150 - Coqueiros Florianópolis - SC CEP: 88.075-010 (48) 3877-9035

De: Diretoria de Gestão de Pessoas <dgp@ifsc.edu.br>
Para: Simone Coelho Sell <simonesell@ifsc.edu.br>
Cc: Aline Heinz Belo <alineh@ifsc.edu.br>, Sabrina Miranda Covalski <sabrinamc@ifsc.edu.br>
Enviadas: Mon, 24 Apr 2017 11:48:01 -0300 (BRT)
Assunto: Re: Solicitação de Declaração para redirecionamento da Pesquisa

Bom dia Simone,

Informamos que não podemos assinar a declaração solicitada por todos os motivos expostos anteriormente.

Referente ao item f, informamos que é uma ilegalidade, diante da exigência posta na Lei 8.112, descrita a seguir: Art. 96-A § 2o Os afastamentos para realização de programas de mestrado e doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivos no respectivo órgão ou entidade há pelo menos 3 (três) anos para mestrado e 4 (quatro) anos para doutorado, incluído o período de estágio probatório, **que não tenham**

se afastado por licença para tratar de assuntos particulares **para gozo de licença capacitação** ou com fundamento neste artigo **nos 2 (dois) anos anteriores à data da solicitação de afastamento**. (Incluído pela Lei no 11.907, de 2009)

Desta forma, caso seja concedida licença capacitação, independente do objeto ou momento, seu prazo será considerado na contagem do interstício entre os afastamentos.

Destacamos também a legislação sobre licença capacitação e a Resolução 08/2013/CDP que traz que: Lei 8.112 - Art. 87. Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, **no interesse da Administração**, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional. (Redação dada pela Lei no 9.527, de 10.12.97) (Vide Decreto no 5.707, de 2006)

Resolução 08/2013/CDP - Art. 3º A concessão da licença para capacitação fica **condicionada ao planejamento interno da instituição, à oportunidade do afastamento** e à relevância da capacitação para a instituição. Portanto, a licença capacitação está condicionada ao interesse da Administração, a ser manifestado pela chefia imediata e direção geral do câmpus. Não há qualquer garantia de que o servidor poderá usufruir no período solicitado.

Por fim, destacamos que o documento encaminhado não corresponde ao requerimento de licença capacitação. Conforme resolução, deverá ser apresentado "I – requerimento padrão, com termo de compromisso, disponível no SIGRH, devidamente preenchido" e "II – documento da instituição promotora da capacitação de comprovação de vínculo" o que não é o caso. Acolhemos o documento enviado como uma solicitação de esclarecimento que foi devidamente respondida.

Atenciosamente,

Nauana Gaivota Silveira
Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC
Av. 14 de julho, 150 - Coqueiros Florianópolis - SC
CEP: 88.075-010 (48) 3877-9035

De: "Simone Coelho Sell" <simonesell@ifsc.edu.br>
Para: "Diretoria de Gestão de Pessoas" <dgp@ifsc.edu.br>
Cc: "Aline Heinz Belo" <alineh@ifsc.edu.br>, "Sabrina Miranda Covalski" <sabrinamc@ifsc.edu.br>
Enviadas: Terça-feira, 25 de abril de 2017 1:42:08
Assunto: Re: Solicitação de Declaração para redirecionamento da Pesquisa

Bom dia Nauana,

Quanto ao Art. 96-A § 2º citado, quero esclarecer que já estava ciente. O que acontece é que tendo conhecimento disso, existiu uma razão, dentro do meu planejamento de carreira, para postergar o usufruto da licença capacitação, conforme já havia relatado.

E a lógica foi justamente resguardar um período para uma eventual necessidade no Mestrado, como de fato já se configurou, e que, segundo a Resolução 08/2013/CDP, poderia ser utilizado para dissertação.

Se a referida Resolução não apresentasse essa possibilidade, é evidente que eu (ou qualquer outro servidor) não adiaría o usufruto de algo que viesse a prejudicar na contagem de tempo futuro, “pedágio”, referente a outro possível afastamento de Pós-Graduação.

f) deve ser preservado, à servidora, o direito de afastar-se para o Doutorado, após o interstício de dois anos contados a partir do término do afastamento de Mestrado (em 31 de março de 2018), sem considerar o posterior

afastamento de Licença Capacitação, haja vista que o usufruto de tempo para Capacitação, que poderia ter ocorrido antes da projeção ao Mestrado, não ocorreu justamente devido ao planejamento de carreira já exposto, em que se vislumbrou uma eventual necessidade futura, além do quê, não sendo esse planejamento concretizado para contribuição ao Mestrado, a servidora não deve ter mais um prejuízo, por conta de mudança das regras institucionais ao longo do processo.

Esse aspecto é que está explicado no item (f) da Declaração. E isso não significa propor ilegalidades, de maneira nenhuma.

Significa sim indicar que pessoas ocupantes de cargos diretivos possuem o poder discricionário para avaliar cada situação em específico e verificar que uma mudança de regra no meio do caminho causa impacto no planejamento de carreira do servidor, que, por vezes, estando sujeito a gestores que preferem efetuar uma interpretação engessada da legislação, é penalizado, sem haver consideração de toda uma trajetória.

Sobre a legislação inerente à Capacitação, quando você destaca que o servidor poderá afastar-se “**no interesse da Administração**”, e que a capacitação fica “**condicionada ao planejamento interno da instituição, à oportunidade do afastamento** e à relevância da capacitação para a instituição”, etc., torna-se um fator bastante questionável.

Sabemos que, sob um aspecto negativo, “**no interesse da Administração**” pode abrir brechas para favorecimentos ou desfavorecimentos, e, inclusive, para retaliações, principalmente quando as decisões são questionadas e se parte para um embate como este que estamos realizando por haver um olhar institucional enquadrado em generalizações *versus* um olhar de quem vive uma situação específica de perda de direitos e possibilidades e que, ingenuamente, esperava empatia da Gestão.

Por outro lado, sob um aspecto positivo, dizer “**no interesse da Administração**”, poderia significar amparar o servidor, a partir de todos os argumentos expostos para pleno desenvolvimento da Pesquisa e encontrar uma solução justa à parte mais frágil dessa relação.

Além disso, o destaque para o fato de que a Capacitação fica “condicionada ao planejamento interno da instituição, à oportunidade do afastamento e a relevância da capacitação para a instituição”, etc. não me parece ser um problema porque, *a priori*, a Instituição se planejou internamente para a minha saída ao Mestrado, com a oportunidade que se configurou com a minha aprovação em três etapas no processo seletivo da UFPR, com um tema de extrema relevância, que são as Políticas Educacionais.

Fosse a Licença Capacitação um complemento ao período de Mestrado, esses aspectos, com certeza, permaneceriam.

Aliás, seria até mesmo um benefício ainda maior para a Instituição porque o escopo da pesquisa, com um tempo complementar para equilibrar as lacunas que existiram, seria ainda maior.

E, caso o objeto da Licença fosse outro, no que dependesse de mim, posso lhe assegurar que todos esses aspectos também seriam contemplados, haja vista a estreita pertinência elencada para o Mestrado.

De todo modo, compreendo quando você alerta, dizendo:

“Portanto, a licença capacitação está condicionada ao interesse da Administração, a ser manifestado pela chefia imediata e direção geral do câmpus. Não há qualquer garantia de que o servidor poderá usufruir no período solicitado.”

No entanto, quando o servidor propõe um usufruto intimamente vinculado à Instituição, sabendo que é possível um planejamento interno, e, ainda assim, por algum tipo de alegação genérica, a Administração, a chefia imediata ou a Direção-Geral optarem por fazer o servidor perder uma oportunidade de Capacitação, penso que caberia propor um levantamento de todos os afastamentos concedidos para verificação da real pertinência com as atividades e propósitos da Instituição.

Mas não quero me ater a isso.

No mais, quando afirmei:

“Ademais, apesar do recebimento, através do email da CGP do Câmpus São José, de mensagem sobre a “nova” Resolução datada de 19 de abril de 2017, cabe ressaltar que o meu requerimento é do dia 10 de abril de 2017, pautado em necessidade de tempo constatada para o cumprimento do desenho teórico-metodológico projetado para a pesquisa”.

E você me diz que o Requerimento encaminhado não corresponde ao da Licença Capacitação, gostaria de esclarecer que também é de meu conhecimento que a Instituição possui um protocolo interno para realização de toda a parte burocrática.

O que estou destacando é que a minha necessidade, através de um Requerimento (ainda que fora dos padrões institucionais) foi enviado à DGP e à Pró-Reitoria de Administração no dia 10 de abril de 2017, por email.

Um email se configura como um documento e, através dele, tomou-se ciência da minha situação, da minha necessidade e do que estava sendo solicitado, ainda que o documento esteja fora dos padrões protocolares.

O que me traz perplexidade é saber que, ao invés de o tema, por se tratar de um caso específico, ser levado para discussão no Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas, já que alguns ocupantes de cargos diretivos costumam se eximir de exercer o poder discricionário que possuem, foi que a emergência maior foi centrada em reelaborar o documento que rege o afastamento para Pós-Graduação e, possivelmente, orientar o encaminhamento no dia 19 de abril de 2017, através do endereço da CGP do Câmpus São José.

Isso denota que não há um esforço em prol do servidor, que se encontra em uma situação especial, mas sim são realizadas ações que venham a produzir formas de inviabilizar qualquer outra tentativa de pleitear um direito que foi retirado ao longo do percurso.

Esse tipo de conduta me surpreende porque fui eleitora da atual Gestão, justamente porque confiava no poder de discernimento quanto aos argumentos para as tomadas de decisão e, principalmente, porque vislumbrava um visão humanística em busca de não se trazer prejuízos ao servidor, pois a mim sempre me pareceu que olhar o servidor como pessoa que planeja a carreira e conta com os direitos expressos, ao invés de olhá-lo como recurso enquadrado genericamente na legislação seria fundamental.

Para finalizar, quero destacar que NÃO vou insistir na Licença Capacitação como complemento ao Mestrado, junto ao IFSC, porque considero que expressei claramente as razões pelas quais se deu a necessidade de usufruto, bem como sobre os argumentos temporais para justificá-la e, mesmo assim, optou-se pela negativa à solicitação.

Portanto, já está definido que a pesquisa que estou realizando terá seu desenho teórico-metodológico reconfigurado e, para justificar as alterações, faz-se necessário uma declaração, com as informações constantes no documento anexo, que possui novo texto: nova_redacao_declaracao.pdf.

Fico no aguardo do envio do documento assinado pela DGP e Pró-Reitoria de Administração.

Caso haja recusa, por parte da DGP e da Pró-Reitoria de Administração, em documentar a resposta que venho recebendo ao longo de nosso contato, através de Declaração (segundo documento anexo), solicito o encaminhamento ao CDP, e, assim, dá-se a oportunidade à Instituição de efetivar a decisão, bem como declarar a negativa, de maneira formal e conjuntamente.

Atenciosamente,

Simone Sell

Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC – Câmpus São José
Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

DECLARAÇÃO

Para fins de replanejamento do caminho teórico-metodológico, a Pró-Reitoria de Administração, em consonância com a Diretoria de Gestão de Pessoas, declara que:

Simone Coelho Sell, matrícula Siape 1675773, cargo Técnico em Assuntos Educacionais, com lotação no IFSC/Câmpus São José, manifestou a necessidade de tempo extra (conforme Anexo I), porém atestamos que a servidora **NÃO** possui direito de usufruir Licença Capacitação com o objetivo de contribuir na elaboração de dissertação, na sequência do seu período regular de afastamento ao Mestrado, (04 de abril de 2016 a 04 de abril de 2018), pelo fato de a Resolução 08/2013/CDP ter recebido a seguinte nova redação em 05 de setembro de 2016:

Art. 17 O servidor que tiver sido afastado integral ou parcialmente para participação em programa de pós-graduação, poderá usufruir de licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização somente após permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido (redação dada pela Resolução no 15/2016/CDP, de 05/09/2016). (RESOLUÇÃO 08/2013/CDP)

Nauana Gaivota Silveira

Aline Heinz Belo

Diretora de Gestão de Pessoas / IFSC

Pró-Reitora de Administração / IFSC

Florianópolis, 25 de abril de 2017.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

REQUERIMENTO

À Pró-Reitoria de Administração / IFSC (alineh@ifsc.edu.br) À Diretoria de Gestão de Pessoas / IFSC (dgp@ifsc.edu.br) C/c: à Coordenadoria de Gestão de Pessoas do Câmpus São José / IFSC (sabrnamc@ifsc.edu.br)

Prezadas Pró-Reitora de Administração e Diretora de Gestão de Pessoas,

Eu, Simone Coelho Sell, matrícula Siape 1675773, servidora do IFSC/Câmpus São José, cargo Técnico em Assuntos Educacionais, venho requerer direito de usufruir de *Licença Capacitação* para fins de elaboração de dissertação de Mestrado, considerando que:

1) o planejamento pessoal para usufruto do direito à Licença Capacitação, referente ao primeiro quinquênio, foi atrelado à possível necessidade de tempo extra que pudesse surgir com os estudos de Pós-Graduação, uma vez que, **no momento de ingresso no Curso de Mestrado (04 de abril de 2016)**, essa possibilidade se mantinha viável, segundo os excertos citados a seguir, extraídos da Resolução n. 08/2013/CDP, que disserta sobre as

normas de concessão de licença para capacitação de servidores:

“Parágrafo único - Entende-se por capacitação o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais.

Art. 2o Para fins desta resolução, serão considerados para requerer a licença para capacitação os seguintes eventos: [...] II – elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado e trabalho final de curso de graduação e especialização; [...]

§ 2o no caso de trabalho de conclusão de graduação ou pós-graduação: a) documento confirmando a matrícula no curso, informando que o aluno encontra-se em fase de elaboração do trabalho final, dissertação ou tese.”

2) surgiu a necessidade de usufruto devido às situações listadas logo abaixo, que sobrevieram dos protestos referentes às pautas advindas após a ruptura democrática ocorrida no País e que, consequentemente, **inviabilizaram o uso da Biblioteca e do Laboratório de Informática de outubro de 2016 a janeiro de 2017:**

Em outubro de 2016, o prédio D. Pedro I (Reitoria), onde tenho aulas da Pós-Graduação foi ocupado pelos alunos de Graduação como protesto contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241 / PEC 55, (24/10/2016 a 27/11/2016), conforme informações nos links:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reitoria-da-ufpr-e-ocupada-por-estudantes-universitarios-em-curitiba-de84uatrh12wmqkz5y961q176>

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ocupacao-da-ufpr-caminha-para-o-fim-manifestantes-mantem-dois-predios-02w5vhu9ekxgbuh1887ha532l>

Foi mais de um mês de ocupação devido aos protestos discentes. Após isso, também se estendeu a Greve dos Técnicos Administrativos:

<http://www.prae.ufpr.br/prae/noticias/greve-dos-servidores-tecnico-administrativos/>

http://www.sinditest.org.br/noticias_detalhe/3/ufpr/3251/para-zaki-greve-dos-tecnicos-administrativos-corre-dentro-da-normalidade

Na sequência, houve o recesso de fim de ano, sendo que as aulas foram retomadas em 18 janeiro de 2017, finalizando o segundo semestre de 2016 apenas em 2017, com entrega de artigo de conclusão de disciplina de 2016 marcada para 15 de abril de 2017, ou seja, houve um atraso nas atividades por conta de uma série de manifestações e protestos, todos fundamentais pela manutenção dos direitos estudantis, trabalhistas e de cidadania: contra a Reforma do Ensino Médio, contra a PEC 241/PEC 55, contra a retirada de direitos dos trabalhadores e previdência social, contra o governo ilegítimo, etc. etc.

3) o fato de que os períodos de licença para capacitação, referentes à Resolução n. 08/2013/CDP não são acumuláveis, conforme o artigo 15, resultando, portanto, no prejuízo quanto ao direito de usufruto, tendo em vista que o prazo para concessão da licença capacitação, referente ao primeiro quinquênio se extingue em janeiro de 2019. *Vide* artigo na sequência:

“Art. 7o O usufruto dos três meses de licença para capacitação deverá iniciar-se até o último dia anterior ao fechamento do quinquênio subsequente aquele no qual se adquiriu o direito, desde que o servidor usufrua a licença integralmente (período de três meses), não podendo ser parcelada, de modo que não reste parcela a ser gozada posteriormente.”

4) nesse sentido, o conteúdo (transcrito a seguir) do artigo 17, da Resolução n. 08/2013/CDP, de 05 de setembro de 2016, fere o **princípio do direito adquirido**, visto que a decisão de gerenciamento de carreira cabe ao servidor, sendo que o **meu planejamento** para uma possível necessidade de usufruto foi realizado **desde antes do período de afastamento para Pós-Graduação, iniciado em 04 de abril de 2016.**

“Art. 17 O servidor que tiver sido afastado integral ou parcialmente para participação em programa de pós-graduação, poderá usufruir de licença capacitação para elaboração da respectiva dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou trabalho final de curso de especialização somente após permanecer no exercício de suas funções por um período igual ao do afastamento concedido (redação dada pela Resolução no 15/2016/CDP, de

05/09/2016)”.

Assim, dada a situação exposta, considerando que o poder discricionário institucional do IFSC, que sempre teve por princípio operar para evitar que o servidor sofra prejuízo diante de um direito adquirido e frente à liberdade de escolha de direcionamento da carreira, conforme redação textual da Resolução n. 08/2013/CDP, anterior ao período de meu afastamento para Pós-Graduação (04/04/2016), solicito a possibilidade de usufruir dos três meses de licença capacitação na sequência do término do período de afastamento para Mestrado, complementando, através do período de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018, a etapa de finalização de elaboração da dissertação.

"A administração pode conferir eficácia retroativa a seus atos somente quando são idôneos a outorgar vantagens aos respectivos destinatários ou limitadamente aos efeitos que se resolvam em tais vantagens, como, por exemplo, aumentos de estipêndio ou vantagens de carreira". (Miele, Giovanni. *Principii di diritto amministrativo*. 1945. v. 1. p. 192.)

“A cláusula de retroatividade não pode ser admitida para os atos que restringem o exercício de faculdades ou de direitos, ou que sacrificam direitos adquiridos, ou impõem deveres e obrigações. Se a autoridade administrativa pode impor tais restrições, isto pode ocorrer só para o futuro: estabelecê-lo para o passado equivaleria a tomar ilícitos - e, portanto, causa de responsabilidade - atos editados licitamente e no exercício de um direito subjetivo.” (Zanobini, Guido. *Corlo di diritto amministrativo*. 6. ed. 1950. v. 1, p. 234-5)

Nestes termos, diante da exposição de motivo inerente ao direito subjetivo adquirido, principalmente no que se refere **ao gerenciamento de carreira realizado antes mesmo do ingresso no Mestrado em 04 de abril de 2016, portanto anteriormente à nova redação da Resolução n. 08/2013/CDP efetuada apenas em 05 de setembro de 2016**, e da necessidade de replanejamento de tempo quanto à finalização de disciplinas, elaboração de artigo (dentro do período de afastamento exclusivo para Mestrado), bem como quanto às atividades de orientação, à qualificação, à conclusão da dissertação para defesa e dedicação às correções encaminhadas pela Banca, de modo a contemplar todas essas atividades a contento, com tempo hábil, **solicito deferimento quanto ao direito de usufruto do período de licença capacitação (de 04 de abril de 2018 a 04 de julho de 2018)**, com o objetivo de complementar essa etapa tão importante para o aprimoramento intelectual e profissional.

Desde já agradeço a atenção e subscrevo-me,

Simone Coelho Sell
 Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC – Câmpus São José
 Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

Curitiba, 10 de abril de 2017.

De: Diretoria de Gestão de Pessoas <dgp@ifsc.edu.br>
Para: Simone Coelho Sell <simonesell@ifsc.edu.br>
Cc: Aline Heinz Belo <alineh@ifsc.edu.br>, Sabrina Miranda Covalski <sabrinamc@ifsc.edu.br>
Enviadas: Tue, 25 Apr 2017 10:17:38 -0300 (BRT)
Assunto: Re: Solicitação de Declaração para redirecionamento da Pesquisa

Bom dia Simone,

Conforme citado por você "um email se configura como um documento" e são considerados documentos oficiais da instituição. Além disso, esta restrição está explícita na resolução.

Atenciosamente,

Nauana Gaivota Silveira
 Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC
 Av. 14 de julho, 150 - Coqueiros Florianópolis - SC CEP: 88.075-010 (48) 3877-9035

De: “Simone Coelho Sell” <simonesell@ifsc.edu.br>

Para: “Diretoria de Gestão de Pessoas <dgp@ifsc.edu.br>

Cc: “Aline Heinz Belo <alineh@ifsc.edu.br>, “Sabrina Miranda Covalski” <sabrinamc@ifsc.edu.br>

Enviadas: Quarta-feira, 26 de abril de 2017 00:51

Assunto: Re: Solicitação de Declaração para redirecionamento da Pesquisa

Bom dia Nauana,

A Declaração facilitaria por apresentar as informações pertinentes em uma única página, já que apenas a Resolução não dá conta da abrangência da minha situação em específico.

Mas, se a DGP e a Pró-Reitoria de Administração preferem não assiná-la e nem encaminhar para o CDP, não tem problema: os e-mails, de fato, são documentos.

Será necessário referenciar todo o conjunto de nossa conversa, que reflete o meu empenho na tentativa de alcançar uma solução justa, de modo a obter, assim, o teor da justificativa para alteração do percurso teórico-metodológico, devido ao tempo exíguo, diante das contingências já citadas, para o que havia sido anteriormente vislumbrado. Só preciso verificar a normalização da ABNT para registro de e-mails.

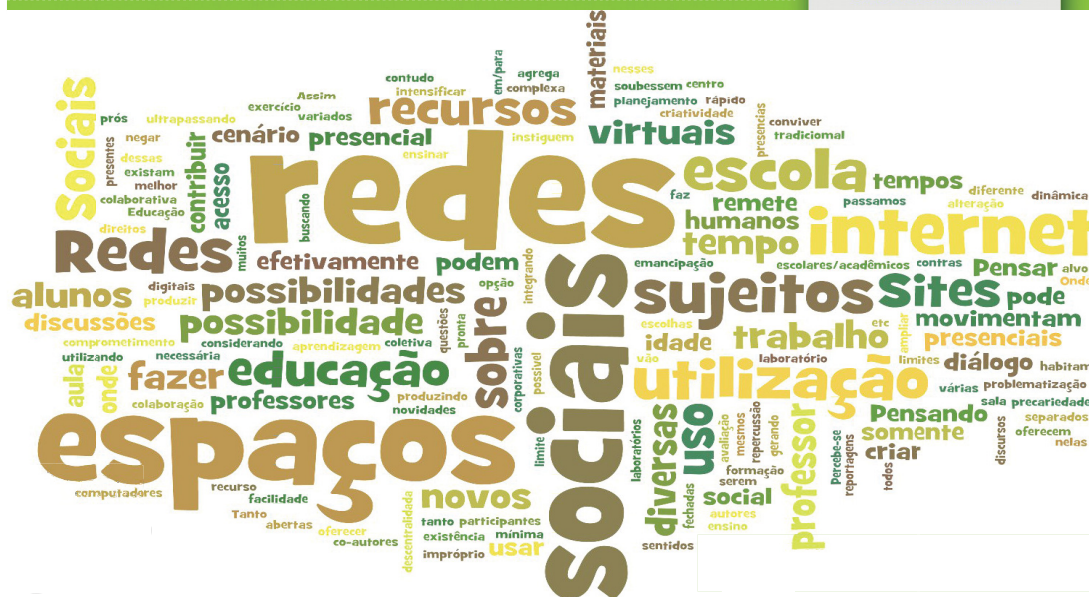
Ficará um material anexo mais volumoso, porém, diante da recusa, é o que se pode fazer.

Então, encerramos por aqui a nossa discussão. Obrigada pela atenção quanto à questão interposta. Atenciosamente,

Simone Sell

Técnico em Assuntos Educacionais / IFSC – Câmpus São José

Mestranda em Políticas Educacionais / UFPR

ANEXO V – BOLETIM INFORMATIVO DO *CAMPUS* SÃO JOSÉ/IFSC SOBRE O PRONATEC

Políticas Públicas para a Educação Profissional

No dia 03 de fevereiro de 2015, o IFSC - Câmpus São José recebeu o Professor Dr. Dante Henrique Moura (IFRN), que proferiu a palestra "As Políticas Públicas do Estado Brasileiro no Campo da Educação Profissional", analisando os desafios da Educação Profissional nos Institutos Federais.



Função Social: Educação Contra-Hegemônica

O Prof. Dante ressaltou, fundamentalmente, a necessidade de desenvolvimento de uma Educação contra-hegemônica, uma vez que a instituição educacional pública tem função social e precisa posicionar-se como agente modificador no âmago da luta de classes. Essa educação contra-hegemônica deve caracterizar-se, também, pela busca da universalidade, ainda que nem sempre seja possível em uma determinada situação sócio-histórico-geográfica.

Nesse sentido, vale destacar que o ideal seria que a Educação Básica fosse propedêutica, sem o caráter de profissionalização como finalidade.

No entanto, na transição da sociedade capitalista rumo a uma sociedade igualitária, o Ensino Médio Integrado (EMI) é necessário enquanto existirem desigualdades sociais tão profundas impondo uma realidade social que leva um número significativo de jovens brasileiros a precisar entrar para o mercado de trabalho, antes de concluir uma formação em nível superior.

Torna-se, assim, pertinente que o trabalho a ser desenvolvido por esses jovens possa vir de uma boa qualificação, como a que é proporcionada, por exemplo, pelos cursos técnicos integrados, que possibilitam um movimento emancipatório do indivíduo através da oportunidade de posicionamento profissional.



INFORMATIVO DO CÂMPUS SÃO JOSÉ
ANO 5 | Edição Especial

Educação Profissional Movimentos Contraditórios

Com a expansão da Rede Federal de Educação e a implementação dos Institutos Federais, vem se estendendo a presença do Estado brasileiro por meio de instituições, reconhecidas pela qualidade, para mais além das regiões em que se concentra a maior parte do PIB nacional.

Todavia, a pressa na expansão da Rede está causando o deslocamento das discussões importantes, a saber: sua função social, formação de quadro docente e o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos emancipadores.

Em detrimento dessas discussões imprescindíveis, estão sendo colocados em foco tão-somente aspectos organizacionais como a construção dos prédios e a ocupação dos cargos.

Dentro dessa perspectiva, o Prof. Dante alerta para os movimentos contraditórios no âmbito da Educação Profissional e do Ensino Médio, em que se encontram projetos societários em disputa.

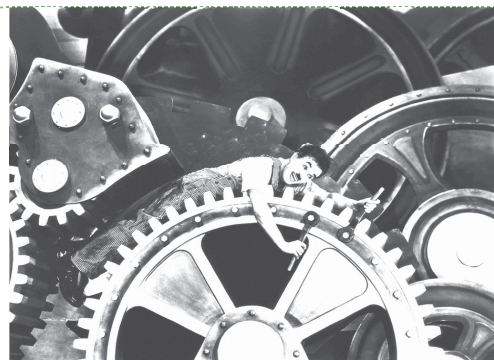
De um lado, a posição hegemônica da centralidade na dimensão econômica atendendo aos interesses do capital e, como contraponto, outra sociedade possível e desejada, da chamada “contra-hegemonia”.

Esta, por sua vez, volta seu olhar e suas ações em função da centralidade na dimensão humana, visando atender às necessidades da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que defende uma Educação que não apenas forme sujeitos competentes tecnicamente, mas sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

Pautando-se no conteúdo do projeto de uma Educação emancipatória da classe trabalhadora, torna-se indispensável assumir o conceito de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, sendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura dimensões indissociáveis da formação humana.

A tecnologia é encarada como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos, e o aspecto de suma importância caracteriza-se pela centralidade nos sujeitos e em suas relações com o conhecimento.

Portanto, no projeto de educação emancipatória da classe trabalhadora, o questionamento a ser feito **não** é sobre quais competências o mercado exige para um determinado posto de trabalho, mas sim quais conhecimentos são constituintes da formação integral do sujeito para que se torne um indivíduo competente tecnicamente, crítico, autônomo e emancipado.



Equívocos do Pronatec

Ao se fazer referência à Educação Profissional e ao Ensino Médio, existem pelo menos dois equívocos no cerne do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Um deles é o fato de se constituir massivamente em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), caracterizados por uma carga horária estreita, que não traz elevação da escolaridade e nem garante empregabilidade. Os alunos matriculados no Pronatec, que se encontram realizando cursos técnicos que, por sua vez, trazem elevação da escolaridade e permitem maiores chances de empregabilidade, fazem parte de um pequeno percentual.

No entanto, levando-se em consideração apenas esse pequeno percentual, que se constitui numa parcela pouco significativa frente ao conjunto de investimentos, existe uma estratégia de marketing para promover o Pronatec, divulgando-se benefícios sociais que pouco se concretizam, haja vista que, conforme salientou o Prof. Dante, o número expressivo de matrículas gira em torno de cursos FIC.

Outro equívoco é a aplicação substancial de recursos públicos na iniciativa privada, mais especificamente no Sistema S*, que passa a ter o poder de definir a concepção de educação profissional que lhe convém, ou melhor, que convém ao mercado, à economia neoliberal, perpetuando, obviamente, um ensino, cujas diretrizes atuam na contramão à perspectiva de uma formação humana integral emancipada.

Sob esse aspecto, de acordo com os esclarecimentos realizados pelo Prof. Dante, o Pronatec financia e induz a operacionalização daquilo que apregoam as estratégias privatizantes do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.

Ao perpetuar a lógica das parcerias público-privado, promove-se a expansão física da rede privada de Educação Profissional (EP), com recursos públicos, abandonando-se o Ensino Médio Integrado (EMI) como prioridade, propagando-se a desresponsabilização dos Estados em relação à oferta da EP, especialmente do EMI, e incentivando a criação ou dinamização de um mercado (na esfera da EP) de empregos considerados “sem fins lucrativos”.

Assim, impede-se que os recursos públicos sejam totalmente direcionados para a Educação Pública, de modo a incrementar a oferta de cursos técnicos integrados na esfera pública, mais especificamente nos Institutos Federais, que atuam de maneira global, desenvolvendo a concepção de educação integral do sujeito, primando tanto pela competência técnica quanto pela formação do indivíduo como cidadão, como um sujeito consciente, com visão crítica, favorecendo, desse maneira, a atuação plena em sociedade, ao invés de formar apenas um mero executor de tarefas, como, geralmente, ocorre na educação profissional da iniciativa privada.

* “Sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social do Transporte (Sest).

IFSC – Câmpus São José	Edição, Redação, Digitação, Diagramação e Revisão: <i>Simone Sell</i>
Boletim Informativo	Apoio:
Ano 5 Edição Especial	Equipe Gestora do Câmpus São José:
Distribuição Gratuita	<i>Marcílio Lourenço da Cunha</i> (Diretor-Geral)
Endereço: Rua José Lino Kretzer, 608	<i>Marilene Vilhena de Oliveira</i> (Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão)
Praia Comprida - São José – SC	<i>José Márcio Coelho</i> (Diretor de Administração)
CEP 88103-310	
Telefone: (48) 3381-2800	
E-mail: comunicacao.sj@ifsc.edu.br	Comissão de Comunicação:
Envie suas sugestões, elogios ou críticas.	<i>Gabriel de Souza</i>
	<i>Jefferson Vieira</i>
	<i>Lucyana Simal da Costa</i>
	<i>Vanessa Livramento Garcia</i>

A importância de analisar as contradições

Ao iluminarmos essa perspectiva, torna-se evidente que o Pronatec contradiz a concepção de educação integral do sujeito porque:

a) oferece cursos técnicos de forma sintética e limitada à esfera da prática, perdendo-se, portanto, a oportunidade de formação mais abrangente do indivíduo, que passa a ser somente o executante de uma atividade específica;

b) com um percentual expressivo de oferta de matrícula em cursos FIC, que não trazem elevação da escolaridade nem garantem empregabilidade, o Pronatec não promove os benefícios a que se propõe, frustrando, portanto, as expectativas com relação à propaganda realizada. Afinal, “vende-se” apenas uma imagem que, na realidade, não se concretiza, uma vez que apresenta uma péssima relação custo-benefício, pois não traz os resultados propostos diante dos investimentos vultosos realizados.

Todavia, segundo ressalta o Prof. Dante, a propaganda opera inculcando socialmente uma ideia que se opõe à realidade de fato, tornando-se, então, uma realidade virtual construída pela mídia, de acordo com determinados interesses, principalmente para atender a ideologia de legitimação do Estado capitalista.

No que se refere à Educação Profissional na esfera pública, o Prof. Dante lembrou que, na Era FHC, houve um movimento de separação do curso técnico integrado, situação em que as Escolas Técnicas Federais passaram a oferecer, de um lado, o Ensino Médio denominado “puro” e, de outro, os cursos técnicos sem a formação integral.

Esse movimento foi extremamente nocivo, pois o Ensino Médio propedêutico das Escolas Técnicas, que também era de alta qualidade, atraiu, em grande parte, integrantes de uma classe social de maior poder econômico, em busca exclusivamente de uma trajetória ao nível superior, enquanto os cursos técnicos, passando a apresentar uma estrutura bastante sintética, direcionou-se àqueles que precisavam entrar para o mercado de trabalho desde cedo e, a princípio, iriam trabalhar como técnicos pelo resto da vida, sem outras perspectivas, visto que, com a reduzida formação recebida, a trajetória ao nível superior era dificultada.

Conforme salientou o Prof. Dante, surgiu um outro impulso para solucionar esse direcionamento equivocado nas Escolas Técnicas Federais. A partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, buscou-se corrigir essa distorção, em que, na Era FHC, a escola pública havia passado a atender às classes favorecidas.

A retomada do Ensino Médio Integrado foi uma forma de voltar a aplicar os recursos públicos para cumprir a função social da escola pública, privilegiando aqueles que precisam de oportunidade de qualificação para melhor se inserirem no mercado de trabalho, proporcionando-lhes uma ampla formação além da competência técnica.



Intensificação, precarização e privatização do trabalho na Rede Federal

Assim, nessa perspectiva, deveriam prosseguir os Institutos Federais, entretanto, com a criação do Pronatec, estabeleceram-se sérias contradições no que diz respeito às expectativas entre a que se propõe o Programa e a realidade, descaracterizando, novamente, a função social da educação pública, que passou, então, a despendar recursos financeiros para o oferecimento de cursos que não alçam o indivíduo para além da sua condição.

Ademais, provocou-se uma intensificação, precarização e privatização do trabalho daqueles servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que escolhem aderir ao Programa, sucumbindo ao ciclo capitalista. Muitas vezes, esses profissionais permitem que as suas atividades regulares de seu cargo efetivo sejam prejudicadas devido à atenção direcionada às atividades relacionadas ao Pronatec, de forma a garantir o recebimento da Bolsa.

Pronatec: Qual é o resultado social real?

Destaca-se, portanto, a preocupante situação do Programa: com o oferecimento de um pequeno percentual de cursos técnicos que, por sua vez, aproximam-se mais da formação reduzida semelhante à estrutura dos cursos concomitantes do que da formação mais ampla dos cursos integrados de ensino médio, bem como ao ofertar massivamente cursos FIC, de curta duração, que não elevam a escolaridade e não garantem empregabilidade, o resultado social real do Pronatec torna-se ínfimo, principalmente diante dos recursos despendidos.



INFORMATIVO DO CÂMPUS SÃO JOSÉ
ANO 5 | Edição Especial

O discurso ideológico de legitimação do Estado capitalista na esfera pública

Quando perguntado acerca de uma suposta “impossibilidade” de atendimento da demanda de Ensino Médio pela Escola Pública, e tomando-se o fato de que o ensino médio técnico não é rentável para o setor privado, o que também supostamente “justificaria” a injeção de recursos públicos na iniciativa privada, o Prof. Dante, com lucidez e precisão de ideias, prontamente questionou os pressupostos intrínsecos de tais afirmações, contidas na pergunta, com os argumentos a seguir.

Se o Ensino Médio Técnico não é rentável para o setor privado porque quem teria condições de pagar não se interessa por esse tipo de ensino, simplesmente não cabe à esfera pública incentivar a oferta na iniciativa privada, pois o setor privado deve oferecer o que quiser, conforme o que lhe for conveniente, de acordo com as leis do livre mercado.

O que cabe à esfera pública é oferecer, dentro da instância pública, o Ensino Médio Técnico Integrado àqueles que dele necessitam, cumprindo, assim, sua função social.

E com base em quê se pode afirmar que a instância pública não seria capaz de atender à demanda?

Provavelmente com base no discurso ideológico de legitimação do Estado capitalista, que se recusa a ampliar o percentual do PIB para investimento na Educação Pública e, ainda, destina parte dos recursos para a iniciativa privada.

Ao se defrontar também com a afirmação de que, muitas vezes, o aluno permanece quatro anos na Instituição, adquire a formação técnica, mas não exerce a profissão, e algumas pessoas acabam enxergando esse fato como “desperdício de recursos públicos”, o Prof. Dante esclareceu que não é papel da escola predeterminar e definir o rumo que o aluno irá tomar. Este poderá atuar na profissão de Técnico, pois estará habilitado para tal, ou poderá buscar formação superior ou, ainda, atuar em outra atividade que escolher e a que estiver apto.

Nesse caso, as decisões do indivíduo são dele próprio. A escola não pode e nem deve impor uma trajetória de vida, pois não cabe à instituição de ensino atrelar o cidadão a um fazer profissional, negando outras perspectivas.

De todo modo, vivenciar o Ensino Médio Integrado tanto nas antigas Escolas Técnicas quanto nos Institutos Federais configura uma oportunidade ímpar, que somente aqueles que tiveram suas chances reduzidas na sociedade podem compreender.



Qual projeto de sociedade desejamos?

No momento em que foi indagado sobre os motivos de os Institutos Federais abrirem espaço para estudos puramente científicos ao invés de privilegiarem, com exclusividade, a pesquisa tecnológica de desenvolvimento de produtos rentáveis para o mercado, o Prof. Dante destacou que a pesquisa pode estar voltada à busca de soluções para melhorar a vida das pessoas, por exemplo.

Qual cultura tecnológica queremos desenvolver?

Quando se coloca o foco somente em criação/ produção de bens materiais que sejam “rentáveis para o mercado”, apenas contribui-se para aumentar o ciclo capitalista.

Volta-se, portanto, à questão do projeto de sociedade desejado e de sabermos identificar também qual é a cultura tecnológica que queremos desenvolver: a que gera lucro ou a que vem em benefício das pessoas?

Nesse sentido, se quisermos promover a concepção de educação integral do cidadão acompanhada de um projeto de sociedade igualitária de real inclusão, combatendo o discurso e as práticas de legitimação do Estado capitalista, a fim de alcançarmos uma educação emancipatória em prol da justiça social e do bem-estar das pessoas, é fundamental haver a conduta de resistência a programas que se submetem e perpetuam os ciclos do capital.